Introducción a los métodos cualitativos de investigación

Paidós Básica

Últimos títulos publicados:

61. R. Koselleck · *Futuro pasado*
62. A. Gehlen · *Antropología filosófica*
63. R. Rorty · *Objetividad, relativismo y verdad*
64. R. Rorty · *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos*
65. D. Gilmore · *Hacerse hombre*
66. C. Geertz · *Conocimiento local*
67. A. Schütz · *La construcción significativa del mundo social*
68. G. E. Lenski · *Poder y privilegio*
69. M. Hammersley y P. Atkinson · *Etnografía. Métodos de investigación*
70. C. Solís · *Razones e intereses*
71. H. T. Engelhardt · *Los fundamentos de la bioética*
72. E. Rabossi y otros · *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*
73. J. Derrida · *Dar (el) tiempo I. La moneda falsa*
74. R. Nozick · *La naturaleza de la racionalidad*
75. B. Morris · *Introducción al estudio antropológico de la religión*
76. D. Dennett · *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*
77. J. L. Nancy · *La experiencia de la libertad*
78. C. Geertz · *Tras los hechos*
79. R. R. Aramayo, J. Murguerza y A. Valdecantos · *El individuo y la historia*
80. M. Augé · *El sentido de los otros*
81. C. Taylor · *Argumentos filosóficos*
82. T. Luckmann · *Teoría de la acción social*
83. H. Jonas · *Técnica, medicina y ética*
84. K. J. Gergen · *Realidades y relaciones*
85. J. S. Searle · *La construcción de la realidad social*
86. M. Cruz (comp.) · *Tiempo de subjetividad*
87. C. Taylor · *Fuentes del yo*
88. T. Nagel · *Igualdad y parcialidad*
89. U. Beck · *La sociedad del riesgo*
90. O. Nudler (comp.) · *La racionalidad: su poder y sus límites*
91. K. R. Popper · *El mito del marco común*
92. M. Leenhardt · *Do kamo*
93. M. Godelier · *El enigma del don*
94. T. Eagleton · *Ideología*
95. M. Platts · *Realidades morales*
96. C. Solís · *Alta tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia*
97. J. Bestard · *Parentesco y modernidad*
98. J. Habermas · *La inclusión del otro*
99. J. Goody · *Representaciones y contradicciones*
100. M. Foucault · *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales, vol. 1*
101. M. Foucault · *Estrategias de poder. Obras esenciales, vol. 2*
102. M. Foucault · *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, vol. 3*
103. K. R. Popper · *El mundo de Parménides*
104. R. Rorty · *Verdad y progreso*
105. C. Geertz · *Negara*
106. H. Blumenberg · *La legibilidad del mundo*
107. J. Derrida · *Dar la muerte*
108. P. Feyerabend · *La conquista de la abundancia*
109. B. Moore · *Pureza moral y persecución en la historia*
110. H. Arendt · *La vida del espíritu*
111. A. MacIntyre · *Animales racionales y dependientes*
112. A. Kuper · *Cultura*
113. J. Rawls · *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*
114. T. S. Kuhn · *El camino desde la «estructura»*
115. W. V. O. Quine · *Desde un punto de vista lógico*
116. H. Blumenberg · *Trabajo sobre el mito*
117. J. Elster · *Alquimias de la mente*

S.J. Taylor y R. Bogdan

Introducción a los métodos cualitativos de investigación

La búsqueda de significados

PAIDÓS
Barcelona • Buenos Aires • México

Título original: *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*
Publicado en inglés por John Wiley and Sons, Nueva York

Traducción de Jorge Piatigorsky

Cubierta de Mario Eskenazi y Pablo Martín

ISBN: 84-7509-816-9
Depósito legal: B-37.953/2002

Impreso en Novagràfik, S. L.,
Vivaldi, 5 - 08110 Montcada i Reixach (Barcelona)

Impreso en España - Printed in Spain

INDICE

Segunda parte
La redacción de los informes

PREFACIO

En el prefacio a la primera edición de este libro afirmamos que la década pasada fue testigo de un creciente interés en el lado subjetivo de la vida social, es decir, en el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo. Escribimos entonces que este interés requería métodos descriptivos y holísticos: métodos cualitativos de investigación.

Desde la publicación de la primera edición, en 1975, el interés en el estudio de los significados y perspectivas sociales mediante métodos cualitativos ha seguido siendo fuerte. Por cierto, los enfoques cualitativos de la investigación están teniendo una aceptación de la que nunca disfrutaron antes. Existen ahora periódicos exclusivamente dedicados a informar sobre estudios cualitativos. Un creciente número de libros y artículos abordan los temas de la investigación de campo, la fotografía y otros métodos cualitativos. En educación, asistencia social, evaluación y campos aplicados, los métodos cualitativos están exigiendo una atención seria. La investigación cualitativa está llegando a la mayoría de edad.

Este libro trata sobre *cómo conducir* la investigación cualitativa. Existen algunas obras excelentes sobre enfoques cualitativos específicos, en especial la observación participante, la narración personal perspicaz de investigadores de campo, y tratados sobre los basamentos teóricos de la investigación cualitativa. Pe-

ro ellas no proporcionan a quienes no están familiarizados con los métodos cualitativos una introducción adecuada, una perspectiva general de la gama de enfoques diferentes ni una guía sobre el modo de conducir realmente un estudio. La finalidad de este libro es cubrir esas carencias.

El libro se basa en nuestra propia experiencia como investigadores, en nuestra perspectiva teórica (de la cual surge el modo en que concebimos nuestra interacción con las personas de nuestra sociedad), en nuestros conocimientos culturales acerca de cómo actuar en la vida cotidiana, y en nuestro sentido ético. También hemos recurrido extensamente a relatos directos de otros investigadores y a varios de los escritos recientemente publicados que ponen en cuestión las concepciones tradicionales del trabajo de campo.

Esta obra contiene una introducción y dos partes principales. La introducción trata sobre los métodos cualitativos en general y la tradición teórica subyacente en la investigación cualitativa. La primera parte contiene un enfoque del tipo "cómo hacerlo". Los capítulos 2 y 3 tratan sobre la observación participante. En el capítulo 4 examinamos la entrevista en profundidad. El capítulo 5 considera una gama de enfoques creativos de la investigación cualitativa. El capítulo 6 describe el análisis de datos en la investigación cualitativa.

En la segunda parte pasamos a la presentación de resultados de la investigación cualitativa. Después de una breve introducción, incluimos una cierta cantidad de artículos basados en los métodos descriptos en la primera parte. Muchos de los ejemplos utilizados en la primera parte provienen de los estudios sobre los que se informa en la segunda. Todos estos artículos son de nuestra autoría. Los presentamos porque ilustran algunos de los modos en que se pueden asentar por escrito los resultados de la investigación. También los hemos elegido para aferrar el interés y la imaginación de los recién llegados al campo de la investigación cualitativa.

Debemos algunas palabras de agradecimiento a quienes nos han ayudado. Queremos agradecer a los numerosos colegas que a lo largo de los años contribuyeron directa o indirectamente a la realización de este libro, en especial a Burton Blatt, Douglas Biklen, Blanche Geer, Betsy Edinger, Stan Searl, Janet Bogdan, Irwin Deutscher, Bill McCord, Michael Baizerman, Seymour Sarason, y nuestros amigos del *Center on Human Policy*. También agradecemos a las numerosas personas que trabajaron con nosotros en la realización de investigaciones cualitativas. A muchas de ellas

se las consideraba estudiantes, pero también fueron nuestros maestros. Agradecemos especialmente a Sue Smith-Cunnien por su autorización para que incluyéramos fragmentos de sus notas de campo en el capítulo 3. También queremos agradecer a Dianne Ferguson por sustraer tiempo a sus estudios y muchas otras actividades para ayudarnos en la preparación del manuscrito, y a Helen Timmins por su apoyo general. Finalmente, agradecemos a Herb Reich, de John Wiley & Sons, por alentarnos a escribir este libro.

Steve J. Taylor
Robert Bogdan

Syracuse, Nueva York
Setiembre de 1984

Capítulo 1

INTRODUCCION
IR HACIA LA GENTE

El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva.

En las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales (Bruyn, 1966; Deutscher, 1973). La primera, el *positivismo,* reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938, 1951). Los positivistas buscan los *hechos* o *causas* de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. Durkheim (1938, pág. 14) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa sobre las personas.

La segunda perspectiva teórica principal que, siguiendo a Deutscher (1973), describimos como *fenomenológica,* posee una larga historia en la filosofía y la sociología (Berger y Luckmann, 1967; Bruyn, 1966; Husserl, 1913; Psathas, 1973; Schutz, 1962,

1967).[1] El fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. Jack Douglas (1970b, pág. ix) escribe:

> Las "fuerzas" que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son "materia significativa". Son ideas, sentimientos y motivos internos.

Puesto que los positivistas y los fenomenólogos abordan diferentes tipos de problemas y buscan diferentes clases de respuestas, sus investigaciones exigen distintas metodologías. Adoptando el modelo de investigación de las ciencias naturales, el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico. El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generan datos descriptivos. En contraste con lo que ocurre en el caso de las ciencias de la naturaleza, el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente.

Este libro trata sobre la metodología cualitativa: sobre cómo recoger datos descriptivos, es decir, las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación. Su tema es el estudio fenomenológico de la vida social.

No estamos afirmando que los positivistas no puedan emplear métodos cualitativos para abordar sus propios intereses investigativos. Así, Durkheim (1915) utilizó abundantes datos descriptivos recogidos por antropólogos como base para su tratado *The Elementary Forms of Religious Life.* Lo que decimos es que este

[1] Lo mismo que Deutscher (1973), empleamos el término fenomenología en sentido amplio para designar una tradición de las ciencias sociales preocupada por la comprensión del marco de referencia del actor social. Psathas (1973) y Bruyn (1966) proporcionan una buena visión general de los orígenes de esta tradición. Algunos sociólogos utilizan la palabra con un sentido más estrecho, con relación a la escuela europea de pensamiento filosófico representada por los escritos de Alfred Schutz (1967). Heap y Roth (1973) sostienen que se ha perdido el significado original de la palabra.

libro no se propone la búsqueda de las causas sociales y que en ese tema no reside nuestro interés investigativo.

Volveremos a considerar la perspectiva fenomenológica en este capítulo, pues ella está en el núcleo de esta obra. Es la perspectiva que guía nuestra investigación.

UNA NOTA SOBRE LA HISTORIA OE LOS METODOS CUALITATIVOS

La observación descriptiva, las entrevistas y otros métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita (Wax, 1971). Wax señala que los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego Heródoto hasta Marco Polo. Pero sólo a partir del siglo XIX y principios del XX lo que ahora denominamos métodos cualitativos fueron empleados conscientemente en la investigación social.

El estudio de Frederick LePlay de 1855 sobre familias y comunidades europeas representa una de las primeras piezas auténticas de observación participante (Bruyn, 1966). Robert Nisbet (1966) escribe que el trabajo de LePlay constituye la primera investigación sociológica "científica":

> Pero *The European Working Class* es una obra que pertenece sin dudas al campo de la sociología, la primera obra sociológica auténticamente científica del siglo... Por lo general se considera que *Suicide* de Durkheim es la primera obra científica de sociología, pero en nada empaña el logro de Durkheim la observación de que en los estudios de LePlay sobre parentesco y tipos de comunidad europeos se encuentra un esfuerzo muy anterior de la sociología europea por combinar la observación empírica con la extracción de inferencias esenciales, y por hacerlo reconocidamente dentro de los criterios de la ciencia.

En antropología, la investigación de campo hizo valer sus méritos hacia principios del siglo. Boas (1911) y Malinowski (1932) establecieron el trabajo de campo como un esfuerzo antropológico legítimo. Como lo señala Wax (1971, págs. 35-36), Malinowski fue el primer antropólogo profesional que proporcionó una descripción de su enfoque investigativo y un cuadro del trabajo de campo. Quizás debido a la influencia de Boas y Malinowski, en los círculos académicos la investigación de campo o la observación participante ha continuado siendo asociada con la antropología.

Sólo podemos especular acerca de las razones por las cuales los métodos cualitativos fueron tan prontamente aceptados por

los antropólogos y tan fácilmente ignorados por los sociólogos. El *Suicide* de Durkheim, que equiparó análisis estadístico con sociología científica, ha tenido gran influencia y proporcionó un modelo de investigación a varias generaciones de sociólogos. Habría sido difícil para los antropólogos emplear técnicas de investigación tales como los cuestionarios de relevamiento y las estadísticas demográficas que desarrollaron Durkheim y sus predecesores. Es obvio que no se puede entrar en una cultura tribal y pedir el registro de entradas de una seccional de policía o administrar un cuestionario. Además, mientras que los antropólogos no han estado familiarizados con la vida cotidiana de las culturas que estudiaban, y por lo tanto ella les interesaba profundamente, con toda probabilidad los sociólogos daban por sobreentendido que ya sabían lo bastante sobre la vida diaria de las personas de su propia sociedad como para decidir qué mirar y qué preguntas hacer.

Pero los métodos cualitativos tienen una rica historia en la sociología norteamericana, incluso aunque hasta el momento no hayan sido objeto de una amplia aceptación. El empleo de métodos cualitativos se divulgó primero en los estudios de la "Escuela de Chicago" en el período que va aproximadamente de 1910 a 1940. Durante ese lapso, investigadores asociados con la Universidad de Chicago produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana (Anderson, *The Hobo*, 1923; Cressey, *The Taxi-Dance Hall*, 1932; Thrasher, *The Gang*, 1927; Wirth, *The Ghetto*, 1928; Zorbaugh, *The Gold Coast and the Slum*, 1929); ricas historias de vida de criminales y delincuentes juveniles (Shaw, *The Jack-Roller*, 1966; Shaw, *The Natural History of a Delinquent Career*, 1931; Shaw y otros, *Brothers in Crime*, 1938; Sutherland, *The Professional Thief*, 1937) y un estudio clásico sobre la vida de los inmigrantes y sus familias en Polonia y los Estados Unidos basado en documentos personales (Thomas y Znaniecki, *The Polish Peasant in Europe and America*, 1918-1920). Antes de la década de 1940, quienes se consideraban estudiosos de la sociedad ya estaban familiarizados con la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales.

Por importantes que fueran estos primeros estudios, el interés en la metodología cualitativa declinó hacia el final de la década de 1940 y principios de la de 1950, con la preeminencia creciente de *grandes teorías* (por ejemplo, Parsons, 1951) y de los métodos cuantitativos. Todavía hoy es posible graduarse en socio-

logía sin haber escuchado nunca la expresión "documentos personales".

Desde la década de 1960 resurgió el empleo de los métodos cualitativos. Se han publicado tantos estudios vigorosos y profundos basados en estos métodos (por ejemplo Becker, 1963; Goffman, 1961) que ha sido imposible restarles importancia. Lo que alguna vez fue una tradición oral de investigación cualitativa, ha quedado registrado en monografías (Lofland, 1971, 1976; Schatzman y Strauss, 1973; Van Maanen y otros, 1982) y compilaciones (Emerson, 1983; Filstead, 1970; Glazer, 1972; McCall y Simmons, 1969; Shaffir y otros, 1982). También se publicaron libros que examinan los fundamentos filosóficos de la investigación cualitativa (Bruyn, 1966), relacionan los métodos cualitativos con el desarrollo de la teoría (Glaser y Strauss, 1967) y contienen relatos personales de las experiencias de los investigadores en el campo (Douglas, 1976; Johnson, 1975; Wax, 1971). Hay incluso periódicos dedicados a la publicación de estudios cualitativos (*Urban Life*, *Qualitative Sociology*).

Los enfoques de sociólogos, antropólogos, psicólogos y otros estudiosos dedicados a la investigación cualitativa actualmente son sorprendentemente similares (Emerson, 1983). Por cierto, a veces es difícil, si no imposible, distinguir entre la antropología cultural y la sociología cualitativa. Así, la sociología emplea términos como *etnografía* y *cultura*, que poseen una clara resonancia antropológica; antropólogos como Spradley (1979, 1980) adoptan el interaccionismo simbólico (una perspectiva sociológica) como marco teórico. El estudio "antropológico" de Liebow (1967) titulado *Tally's Corner*, no difiere de los estudios "sociológicos" de Whyte (1955), *Street Corner Society*, y Suttles (1968), *The Social Order of the Slum*. Análogamente, Coles (1964, 1971) y Cottle (1972, 1973), ambos psicólogos, podrían ser considerados sociólogos o antropólogos. Nuestra descripción de la investigación cualitativa refleja la tradición sociológica; la mayor parte de las obras que citamos y de los ejemplos que utilizamos provienen de la sociología. No obstante, lo que decimos en los capítulos siguientes se aplica en general a la investigación cualitativa, con independencia de la disciplina del investigador.

METOOOLOGIA CUALITATIVA

La frase *metodología cualitativa* se refiere en su más amplio sen-

tido a *la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas* o *escritas, y la conducta observable.* Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico:

1. *La investigación cualitativa es inductiva.* Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

2. *En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios* o *los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3. *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos (Emerson, 1983).

4. *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas. Herbert Blumer (1969, pág. 86) lo explica como sigue:

Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador "objetivo" y rechazando el rol de uni-

dad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falte en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea.

5. *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* Tal como lo dice Bruyn (1966), el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación.

6. *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del "paranoide", tanto como la del psiquiatra.

En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los "desviados") a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista (Becker, 1967). Oscar Lewis (1965, pág. xii), célebre por sus estudios sobre los pobres en América latina, escribe: "He tratado de dar una voz a personas que raramente son escuchadas".

7. *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Aprendemos sobre "...la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por asegurar su destino en un mundo demasiado frecuentemente en discordia con sus esperanzas e ideales" (Burgess, citado por Shaw, 1966, pág. 4).

8. *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.* Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los

documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación (Rist, 1977). Tal como lo dice Deutscher (1973, pág. 41), a la confiabilidad se le ha atribuido una importancia excesiva en la investigación social:

> Nos concentramos en la coherencia sin preocuparnos mucho por si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez hayamos aprendido una enormidad sobre la manera de seguir un curso incorrecto con un máximo de precisión.

Esto no significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados. En los capítulos que siguen examinaremos algunos de los controles a los que los investigadores pueden someter la precisión de los datos que registran. No obstante, si deseamos producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta. LaPiere (citado en Deutscher, 1973, pág. 21) escribe:

> El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante y su éxito depende de la capacidad del investigador... Las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cualitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia.

9. *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio*. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la

vida social, porque allí es donde aparece más iluminado (Hughes, 1958, pág. 49). Algunos procesos sociales que aparecen con relieve nítido en ciertas circunstancias, en otras sólo se destacan tenuemente.

10. *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros como el presente y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método (Mills, 1959). Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica:

> Si fuera posible elegir, yo naturalmente preferiría métodos simples, rápidos e infalibles. Si pudiera encontrar tales métodos, evitaría las variantes consumidoras de tiempo, difíciles y sospechables de la "observación participante" con la cual he venido a asociarme (Dalton, 1964, pág. 60).

TEORIA Y METODOLOGIA

La perspectiva fenomenológica es esencial para nuestra concepción de la metodología cualitativa. De la perspectiva teórica depende lo que estudia la metodología cualitativa, el modo en que lo estudia, y en que se interpreta lo estudiado.

Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo y de nosotros, estudiosos de la metodología cualitativa, es aprehender este proceso de interpretación. Como lo hemos subrayado, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas.

La perspectiva fenomenológica está ligada a una amplia gama de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales.[2] En este lugar no podemos examinarlas a todas. En cambio,

[2] Durante los últimos veinte años aproximadamente ha habido una proliferación de perspectivas teóricas y escuelas de pensamiento asociadas con la fenomenología. Entre ellas se cuentan el modelo dramatúrgico de Goffman

nos centraremos en dos enfoques teóricos principales, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, que se han convertido en fuerzas dominantes en las ciencias sociales y pertenecen a la tradición fenomenológica.

El *interaccionismo simbólico* parte de las obras de Charles Horton Cooley (1902), John Dewey (1930), George Herbert Mead (1934, 1938), Robert Park (1915), W. I. Thomas (1931) y otros. La formulación de Mead (1934) en *Mind, Self and Society* fue la más clara e influyente presentación de esta perspectiva. Los seguidores de Mead, entre ellos Howard Becker (Becker y otros, 1961; Becker y otros, 1968). Herbert Blumer (1962, 1969) y Everett Hughes (1958) han aplicado sus perspicaces análisis de los procesos de interacción a la vida cotidiana.[3]

El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (1969) afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas. La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción.

La segunda premisa de Blumer dice que los significados son productos sociales que surgen durante la interacción: "El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata" (Blumer, 1969, pág. 4). Una persona aprende de las otras personas a ver el mundo.

La tercera premisa fundamental del interaccionismo simbólico, según Blumer, es que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de *un proceso de interpretación*. Blumer (1969, pág. 5) escribe:

(1959), la sociología del conocimiento tal como la definieron Berger y Luckmann (1967), la teoría de la rotulación (Schur, 1971), la sociología existencial (Douglas y Johnson, 1977), la sociología formal (Schwartz y Jacobs, 1979) y una sociología del absurdo (Lyman y Scott, 1970), además del interaccionismo simbólico y la etnometodología. Con frecuencia resulta difícil percibir en qué difieren estas perspectivas, si es que difieren en algo.

[3] Véase Kuhn (1964) para un examen de las tendencias del interaccionismo simbólico.

> Este proceso tiene dos pasos distintos. Primero, el actor se indica a sí mismo las cosas respecto de las cuales está actuando; tiene que señalarse a sí mismo las cosas que tienen significado. En segundo lugar, en virtud de este proceso de comunicación consigo mismo, la interpretación se convierte en una cuestión de manipular significados. El actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.

Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma. Las personas están constantemente interpretando y definiendo a medida que pasan a través de situaciones diferentes.

Podemos ver por qué diferentes personas dicen y hacen cosas distintas. Una razón es que cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales. Por ejemplo, cada persona ocupa una posición dentro de una organización, y ha aprendido a ver las cosas de cierta manera. Tomemos el ejemplo del estudiante que rompe una ventana en la cafetería de la escuela. El director podría definir la situación como un problema de conducta; el consejero lo ve como un problema familiar; para el bedel es un problema de trabajo; para la enfermera, un problema de salud; el alumno que rompió la ventana no percibe ningún problema en absoluto.

Una segunda razón que hace que las personas actúen de modo diferente reside en que ellas se hallan en situaciones diferentes. Si queremos entender por qué algunos adolescentes se convierten en "delincuentes" y otros no, tenemos que considerar las situaciones que enfrentan.

Finalmente, el proceso de interpretación es un proceso dinámico. La manera en que una persona interprete algo dependerá de los significados de que se disponga y de cómo se aprecie una situación.

Desde una perspectiva interaccionista simbólica, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y no normas, valores, roles o metas.

Abundantes controversias han rodeado los influyentes escritos de Harold Garfinkel (1967) y sus colegas etnometodólogos (Mehan y Wood, 1975; Turner, 1974; Zimmerman y Wieder, 1970).

Para algunos, la etnometodología se adecua perfectamente a la perspectiva del interaccionismo simbólico (Denzin, 1970). Para otros, representa un desprendimiento radical respecto de las otras tradiciones sociológicas (Zimmerman y Wieder, 1970). Mehan y Wood (1975) caracterizan a la etnometodología como una empresa separada de la sociología.[4] En este examen, nosotros bosquejaremos ciertos antecedentes intelectuales comunes que se encuentran en las obras de los etnometodólogos.[5]

La *etnometodología* no se refiere a los métodos de investigación sino al tema u objeto de estudio: cómo (mediante qué metodología) las personas mantienen un sentido de la realidad externa (Mehan y Wood, 1975, pág. 5). Para los etnometodólogos, los significados de las acciones son siempre ambiguos y problemáticos. Su tarea consiste en examinar los modos en que las personas aplican reglas culturales abstractas y percepciones de sentido común a situaciones concretas, para que las acciones aparezcan como rutinarias, explicables y carentes de ambigüedad. En consecuencia, los significados son un logro práctico por parte de los miembros de la sociedad.

Un estudio de D. Lawrence Wieder (1974) ilustra la perspectiva etnometodológica. Wieder explora el modo en que los "adictos" en un hogar de transición utilizan un "código de convictos" (axiomas tales como "no robar" o "ayudar a los otros residentes") para

[4]Esto es típico de los etnometodólogos, que recorren grandes caminos para distanciarse de otras perspectivas sociológicas, en especial del interaccionismo simbólico. Por esta razón, han sido acusados de actuar como la camarilla de un club privado, con sus propios héroes (Garfinkel, pero nunca Mead o Blumer), su propio lenguaje ("indexicalidad", "reflexividad", "principio etcétera") y su propia sede (California). Es difícil evaluar los puntos de contacto entre la etnometodología y las otras perspectivas de la tradición fenomenológica. Como sociólogos que se identifican con el interaccionismo simbólico, encontramos muchas ideas útiles en los escritos de los etnometodólogos. No obstante, sospechamos que la mayor parte de ellos se desvincularían rápidamente del modelo de investigación descripto en este libro.

[5]Esto no es tan fácil como parece. En primer lugar, muchos etnometodólogos sostienen que la etnometodología sólo puede ser vivida, y no descripta (véase Mehan y Wood, 1975). En segundo término, no siempre está claro quién es y quién no es un etnometodólogo. Douglas parece ser uno de ellos en libros publicados en 1970 y 1971. Sin embargo, se desvinculó de esta perspectiva en su obra posterior (véase Douglas, 1976, págs. 117-118).

explicar, justificar y dar cuenta de su conducta. Muestra cómo los residentes "hacen conocer el código", aplican máximas a situaciones específicas, cuando se les pide que aclaren las causas de sus acciones:

> El código, entonces, es mucho más un *método* de justificación y persuasión moral que la descripción sustancial de un modo de vida organizado. Es un modo o conjunto de modos de determinar que las actividades sean vistas como moral, repetitiva y obligatoriamente organizadas (Wieder, 1974, pág. 158).

Así, los etnometodólogos ponen entre paréntesis o suspenden su propia creencia en la realidad para estudiar la realidad de la vida cotidiana. Garfinkel (1967) ha estudiado las reglas del sentido común o sobrentendidas que rigen la interacción en la vida cotidiana a través de una variedad de experimentos maliciosos que él denomina "procedimientos de fractura" (véase el capítulo 5). Mediante el examen del sentido común, el etnometodólogo trata de entender cómo las personas "emprenden la tarea de *ver, describir* y *explicar* el orden en el mundo en el que viven" (Zimmerman y Wieder, 1970, pág. 289).

En este capítulo hemos intentado proporcionar una cierta idea de algunas de las dimensiones metodológicas y teóricas de la investigación cualitativa. El resto del libro está dedicado a la reunión y análisis de datos, y a la presentación de los descubrimientos de dicha investigación.

La Parte 1 trata sobre el modo de realizarla. Examinamos la observación participante, las entrevistas en profundidad y una multitud de enfoques cualitativos creativos. En la Parte 2 consideramos la presentación de los resultados de la investigación cualitativa y ofrecemos una serie de artículos basados en datos cualitativos. Después de una nota de cierre en el capítulo 13, en el Apéndice incluimos una muestra de notas de campo.

Primera parte

ENTRE LA GENTE

COMO REALIZAR INVESTIGACION CUALITATIVA

Capítulo 2

LA OBSERVACION PARTICIPANTE
PREPARACION DEL TRABAJO DE CAMPO

En éste y el próximo capítulo examinaremos la observación participante, ingrediente principal de la metodología cualitativa. La expresión *observación participante* es empleada aquí para designar *la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el* milieu *de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo*. Comenzamos nuestro examen del tema con la etapa del trabajo de campo previo: ubicar el escenario que se desea estudiar e ingresar en él. El siguiente capítulo trata sobre la observación participante en el campo.

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados a priori, el diseño de la investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. *Aunque los observadores participantes tienen una metodolo-*

gia y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan.[1]

Hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. En otras palabras, la imagen preconcebida que tenemos de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa. La mayor parte de los observadores participantes trata de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos. Melville Dalton (1964) escribe:

> 1) Nunca estoy seguro de lo que es significativo como para formular hipótesis hasta que he llegado a alguna intimidad con la situación; pienso que una hipótesis es una conjetura bien fundada; 2) una vez formulada, toda hipótesis se convierte en obligatoria hasta cierto punto; 3) existe el peligro de que la hipótesis sea estimada por sí misma y actúe como un símbolo abusivo de la ciencia.

Uno de los autores de este libro participó en un proyecto de investigación en gran escala que destacaba los peligros de comenzar un estudio con un diseño investigativo rígido. El diseño de la investigación de este estudio giraba en torno de la distinción entre familias de uno o dos progenitores, una diferenciación común en la investigación en ciencia social. Tanto el muestreo como los procedimientos analíticos fueron diseñados en torno de esta distinción. No obstante, cuando los investigadores de campo entraron en los hogares descubrieron que la diferenciación entre familias de uno o dos progenitores representa una simplificación grosera de la situación de vida de las familias actuales. Por ejemplo, en "familias de dos progenitores" hallaron parejas en las que uno de los cónyuges no asumía ninguna responsabilidad respecto de los hijos, y otras en las que el esposo que trataba de cumplir con el rol parental se ausentaba del hogar durante semanas. En familias de "un progenitor" encontraron parejas convivientes en las que el no progenitor compartía en términos de igualdad las responsabilidades por los hijos; parejas divorciadas que habían vuelto a unirse, a veces de modo permanente y otras por una sola noche; parejas convivientes en las que el no progenitor ignoraba a los niños, y una multitud de otras relaciones. Además, los investigadores de campo

[1] Por supuesto, las propuestas por escrito destinadas a obtener fondos del exterior requieren que el investigador especifique el diseño de la investigación. Cuando redactamos propuestas para estudios cualitativos proporcionamos una revisión de la bibliografía cualitativa sobre la materia y una descripción detallada de los métodos cualitativos, similar a la de este libro.

aprendieron que vivir juntos (tanto para parejas casadas como no casadas) puede ser una situación fluida; las circunstancias de la vida cambian regularmente. Complicando aun más el estudio, algunas familias, especialmente las que recibían subsidio público, trataron de ocultar su situación de vida a los investigadores. A pesar de estos descubrimientos, el estudio quedó ligado a la distinción arbitraria entre familias de uno o dos progenitores, y se procedió según el supuesto de que esto correspondía a la naturaleza actual de las relaciones familiares.

Desde luego, la mayor parte de los investigadores tienen en mente algunos interrogantes generales cuando entran en el campo. Es típico que esos interrogantes pertenezcan a una de dos amplias categorías: son sustanciales o teóricos.[2]

Entre los primeros se cuentan interrogantes relacionados con problemas específicos en un particular tipo de escenario. Por ejemplo, podríamos estar interesados en estudiar un hospital para enfermos mentales, una escuela, un bar, una pandilla juvenil. La segunda categoría, la teórica, está más estrechamente ligada con problemas sociológicos básicos tales como la socialización, la desviación y el control social. Así, el propósito enunciado por Goffman al estudiar un hospital para enfermos mentales era desarrollar una versión sociológica del "sí-mismo" (*self*) mediante el análisis de situaciones en las cuales el sí-mismo es atacado.

Ambas categorías están interrelacionadas. Un buen estudio cualitativo combina una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario.

Después de entrar en el campo, los investigadores cualitativos con frecuencia descubren que sus áreas de interés no se ajustan a sus escenarios. Sus preguntas pueden no ser significativas para las perspectivas y conductas de los informantes. En un estudio sobre salas institucionales para "retardados severos y profundos", uno de los autores de este libro comenzó con la intención de indagar las perspectivas de los residentes respecto de la institución, pero se encontró con que muchos internados eran "no verbales" y otros muy renuentes a hablar sin trabas (Taylor, 1977). Volvió entonces su atención hacia las perspectivas del personal, lo que demostró constituir una línea de indagación fructífera. Lo mismo ocurrió en un estudio sobre un programa de entrenamiento para

[2]Glaser y Strauss (1967) distinguen entre teoría "sustancial" y "formal". Esta es una diferenciación análoga a la que realizamos aquí.

el trabajo de desempleados "resistentes" (Bogdan, 1971). Los investigadores esperaban estudiar la "resocialización", pero pronto advirtieron que otros factores eran mucho más importantes para comprender el fenómeno.

Una vez iniciado el estudio, no debemos sorprendernos si el escenario no es como pensábamos que era (Geer, 1964). En particular, probablemente el investigador interesado en cuestiones teóricas encuentre que un escenario determinado no es el conveniente para satisfacer sus interrogantes. Quien está ligado a cierta cuestión teórica en especial debe estar preparado para cambiar un escenario por otro. Nuestro consejo es no aferrarse demasiado a ningún interés teórico, sino explorar los fenómenos tal como ellos emergen durante la observación. Todos los escenarios son intrínsecamente interesantes y suscitan importantes cuestiones teóricas.

En el momento en que los observadores participantes inician un estudio con interrogantes e intereses investigativos generales, por lo común no predefinen la naturaleza y número de los "casos —escenarios o *informantes— que habrán de estudiar.* En los estudios cuantitativos tradicionales, los investigadores seleccionan los casos sobre la base de las probabilidades estadísticas. El muestreo al azar o estratificado y otras técnicas probabilísticas tienen la finalidad de asegurar la representatividad de los casos estudiados respecto de una población mayor en la cual está interesado el investigador.

Los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa. Glaser y Strauss (1967) utilizan la expresión "muestreo teórico" para designar un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas. Con este procedimiento, los investigadores examinan si los descubrimientos de un escenario son aplicables a otros, y en qué medida. De acuerdo con Glaser y Strauss, el investigador debería llevar a un rendimiento máximo la variación de casos adicionales seleccionados para ampliar la aplicabilidad de las intelecciones teóricas.

En la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios. Cualquier estudio sugiere una cantidad casi ilimitada de líneas adicionales de indagación. Hasta que uno no se compromete realmente en el estudio, no puede saber cuál de esas líneas será la más fructífera.

En el estudio de la institución estadual para retardados, el investigador pasó el primer año en observación participante en una única sala. Hacia el fin de ese año había adquirido una comprensión en profundidad de las perspectivas y rutinas del personal de esa sala. En los términos de Glaser y Strauss (1967) había alcanzado el punto de "saturación teórica". Las observaciones adicionales no conducían a comprensiones adicionales. Una vez decidida la continuación del estudio, el investigador enfrentó la necesidad de seleccionar otros escenarios para observar. Podía satisfacer intereses sustanciales o teóricos (formales). Entre las principales posibilidades se contaban las siguientes:

Foco sustancial

Otros aspectos de la vida del personal de atención.

Otros aspectos del trabajo del personal (por ejemplo, programas de entrenamiento).

Otras salas de la misma institución.

Otras salas en otras instituciones.

Otro tipo de personal en la institución (por ejemplo, administradores, profesionales).

Foco teórico

Otro tipo de instituciones totales (por ejemplo, hospitales psiquiátricos, prisiones).

Otro tipo de organizaciones relacionadas con los sujetos mentalmente retardados.

Otro tipo de organizaciones que "procesan personas" (por ejemplo, escuelas, organismos de asistencia social).

Otro tipo de organizaciones (por ejemplo, fábricas).

El investigador prosiguió con su interés sustancial en instituciones para retardados mentales, estudiando al personal de atención y a los administradores de otras instituciones. Otros investigadores podrían haber adoptado un diferente foco sustancial, desarrollado un foco teórico o concluido el estudio como una descripción etnográfica de una única sala.

SELECCION DE ESCENARIOS

El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos. Tales escenarios sólo aparecen raramente. Entrar en un escenario por lo general es muy difícil. Se necesitan diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtiene confianza y lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a sus intereses. No es poco frecuente que los investigadores "pedaleen en el aire" durante semanas, incluso meses, tratando de abrirse paso hacia un escenario.

No siempre se puede determinar de antemano si se podrá ingresar en un escenario y satisfacer los propios intereses. Si se tropieza con dificultades, hay que insistir. No hay guías para saber cuándo se debería renunciar a un escenario. Pero si el investigador no puede realizar sus mejores esfuerzos para obtener acceso a un ámbito de estudio que le interesa, es improbable que sepa abordar los problemas que inevitablemente surgen en el curso del trabajo de campo.

Recomendamos que los investigadores se abstengan de estudiar escenarios en los cuales tengan una directa participación personal o profesional.[3] En los observadores novatos existe la tendencia a estudiar el medio de amigos y parientes. Cuando uno está directamente involucrado en un escenario, es probable que vea las cosas desde un solo punto de vista. En la vida cotidiana, las personas asumen modos sobrentendidos de ver las cosas, y equiparan lo que ven con la realidad objetiva. El investigador debe aprender a considerar que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas del mundo. Por otra parte, el temor

[3]Este problema es mucho más complicado de lo que lo presentamos aquí. Ha habido algunos estudios destacados escritos por personas que fueron participantes de los escenarios que observaron. El estudio de Becker (1963) sobre los músicos de *jazz* y el estudio de Roth (1963) sobre un hospital para tuberculosos son ejemplos excelentes. Riemer (1977) proporciona una buena reseña de investigaciones realizadas por participantes en escenarios. Por las razones que hemos enunciado, sostenemos que es preferible no estar íntimamente ligado al objeto de estudio, en particular si no se tiene experiencia en la observación participante. Cuanto más próximo se está a algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación consistente.

a ofender a amigos podría tender a limitar lo que se escriba en los informes sobre la investigación.

Quienes observan en los dominios de su propia profesión enfrentan problemas similares. Es difícil para personas entrenadas en un área profesional mantener en suspenso sus propias perspectivas y sentimientos. Tenderán a compartir con los informantes supuestos de sentido común. Por ejemplo, conocemos a un observador de un programa de "modificación conductal" que caracterizaba la conducta de los clientes como "apropiada" o "inapropiada".

Jack Douglas (1976) sostiene que los investigadores deberían mantenerse alejados de áreas en las cuales se sienten profundamente comprometidos. Aunque éste es un sano consejo general, la investigación nunca está "libre de valores" (Becker, 1966-1967; Gouldner, 1970; Mills, 1959). Los investigadores casi siempre desarrollan algunas simpatías hacia las personas que estudian. Además, como lo aprendió el investigador en la institución para retardados, algunos escenarios ofenden a tal punto la sensibilidad humana del investigador que resulta imposible permanecer desapegado y desapasionado.

ACCESO A LAS ORGANIZACIONES

Los observadores participantes por lo general obtienen el acceso a las organizaciones solicitando el permiso de los responsables. A estas personas las denominamos *porteros* (Becker, 1970). Ingresar en un escenario supone un proceso de manejo de la propia identidad, de proyectar una imagen que asegure las máximas probabilidades de obtener el acceso (Kotarba, 1980). Se trata de convencer al portero de que uno no es una persona amenazante y que no dañará su organización de ningún modo.

Es especialmente probable que los porteros se sientan cómodos con los estudiantes. La mayor parte de las personas suponen que los estudiantes deben cumplir con tareas asignadas en sus clases o con exigencias de los programas. Los estudiantes ingenuos y ansiosos con frecuencia atraen simpatía y ayuda. Es muy probable que los porteros den por sentado que quieren aprender hechos y tareas concretos en contacto con "expertos".

En muchos casos dará resultado el enfoque directo. La gente suele sorprenderse de lo accesible que suelen ser la mayoría de las organizaciones. Uno de los autores de este libro realizó un es-

tudio sobre vendedores a domicilio en dos compañías (Bogdan, 1972). Aunque estas compañías entrenaban a los aspirantes a vendedores en la técnica de la tergiversación calculada, los jefes de oficina de la sucursal abrieron sus puertas al investigador al cabo de minutos de haber formulado su solicitud de autorización para observar. De hecho, uno de los jefes de la sucursal dio el permiso por teléfono cuando el investigador respondió a un "llamado" en el periódico para atraer postulantes dispuestos a recibir el entrenamiento del programa.

No todas las organizaciones son tan fácilmente estudiables. Los escalones superiores de las corporaciones (Dalton, 1964), hospitales (Haas y Shaffir, 1980) y grandes organismos gubernamentales son de penetración notoriamente difícil. El investigador puede esperar que se le consienta sólo una rápida recorrida o que se lo rechace abiertamente. El mismo investigador que estudió a los vendedores a domicilio intentó primero observar un programa de entrenamiento para bomberos de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos. Oficiales de distintos niveles quisieron entrevistarlo personalmente. Después de cada entrevista le decían que para permitirle el acceso debían obtener el permiso escrito de alguna otra persona. Cuando finalmente recibió una autorización a prueba para conducir el estudio, ya había perdido las esperanzas y estaba dedicado a los vendedores.

Cuando el enfoque directo no da resultado, es posible emplear otras tácticas para obtener acceso a un escenario. Muchos investigadores han logrado el ingreso en organizaciones gracias a que alguien respondía por ellos. Tal como lo señala Hoffmann (1980), la mayor parte de los investigadores cuentan con amigos, parientes y conocidos que tienen contactos dentro de organizaciones. Esas personas pueden ser reclutadas para que ayuden a persuadir a porteros renuentes. Del mismo modo, un mentor o colega puede escribir una carta de apoyo con membrete oficial a porteros en perspectiva (Johnson, 1975).

Si todo lo demás falla, se puede tratar de ingresar a una organización "por la puerta trasera". Por ejemplo, hemos observado instituciones siguiendo a miembros de la familia y personal desde otros organismos. En un caso uno de nosotros obtuvo permiso oficial para visitar, y después negoció el acceso regular con personal de nivel inferior. Aunque el carácter de voluntario puede obstaculizar la investigación, algunos observadores lograron su ingreso inicial en un escenario asumiendo aquel rol y demostrando que eran individuos dignos de confianza.

Una de las ironías de la observación de organizaciones reside en que, una vez que los investigadores han logrado que los porteros autoricen su acceso, es típico que deban tomar distancia respecto de éstos (Van Maanen, 1982, págs. 108-109). Muchas organizaciones se caracterizan por la tensión, si no por el conflicto, entre los niveles superior e inferior de la jerarquía. Si a los investigadores les interesa estudiar a personas de los niveles infariores, no deben aparecer como colaborando con porteros y funcionarios, o flanqueándolos. Deben tener también en cuenta la posibilidad de que los porteros les requieran informes sobre lo que han observado. Cuando negocian su acceso, la mayor parte de los observadores sólo se comprometen a proporcionar a los porteros un informe muy general, tan general que nadie pueda ser identificado.

Debe quedar en claro que antre el intento inicial por lograr el acceso y el comienzo de las observaciones puede mediar un lapso significativo. En algunos casos no se podrá obtener la autorización para observar, y habrá que empezar todo de nuevo en alguna otra organización. Esto hay que tenerlo presente cuando uno diseña su estudio. No es poco corriente entre investigadores no experimentados (especialmente estudiantes que preparan disertaciones o tesis) que no prevean el tiempo necesario para lograr el acceso y completar el estudio.

ACCESO A LOS ESCENARIOS PUBLICOS Y CUASI PUBLICOS

Muchos estudios son realizados en escenarios públicos (parques, edificios gubernamentales, aeropuertos, estaciones ferroviarias y de ómnibus, playas, esquinas de la ciudad, salas públicas de reposo, etcétera) y semipúblicos (bares, restaurantes, salones de *pool*, teatros, negocios, etcétera). En estos escenarios por lo general los investigadores no deben negociar su acceso con los porteros. A esos lugares todos pueden entrar. Desde luego, en los escenarios cuasi públicos (establecimientos privados) para continuar las observaciones el investigador debe obtener el permiso del propietario.

Aunque obtener acceso a estos escenarios no representa un problema, el observador participante (en tanto participante como opuesto a pasivo) debe desarrollar estrategias para interactuar con los informantes. *Si uno se ubica durante el tiempo suficiente en la posición correcta, un poco antes* o *un poco después ocurrirá algo.* Prus (1980) recomienda que en los lugares públicos el observador se ubique en "puntos de mucha acción". En otras palabras,

ir hacia donde están las personas y tratar de iniciar con alguna de ellas una conversación casual.

Liebow (1967) describe cómo encontró a Tally, el informante clave en su estudio sobre hombres negros de un grupo de esquina, mientras conversaban sobre una trivialidad en la calle frente a un restaurante de comidas para llevar. Ese día Liebow pasó cuatro horas con Tally, bebiendo café y holgazaneando en el restaurante. Después de su encuentro con Tally, el estudio de Liebow prosperó. Antes de mucho, Tally lo presentó a los otros y respondió por él como por un amigo.

Pero cuando se va a permanecer en un punto durante largo tiempo, es preferible asumir un rol aceptable. Aunque no es mal visto que personss que no se conocen inicien una conversación casual, la gente sospecha de las motivaciones de alguien que demuestra demasiado interés en los otros o formula demasiadas preguntas. El observador participante es fácilmente confundido con el cuentero, el *voyeur*, el tenorio o, en ciertos círculos, el agente encubierto (Karp, 1980). William Foote Whyte (1955) narra sus esfuerzos por ubicar un informante en su estudio "Cornerville". Siguiendo el consejo de un colega que le recomendó concurrir a un bar, pagarle un trago a una mujer y alentarla a que le contara la historia de su vida, se encontró en una situación embarazosa. Whyte (1955, pág. 289) escribe:

> Miré a mi alrededor nuevamente y advertí a un terceto: un hombre y dos mujeres. Se me ocurrió que las mujeres estaban mal distribuidas y que yo podía rectificar la situación. Me acerqué al grupo y dije algo así como 'Perdón... ¿Me permitirían unirme a ustedes?" Hubo un momento de silencio mientras el hombre me miraba fijamente. A continuación se ofreció a tirarme escaleras abajo. Le aseguré que no era necesario y lo demostré saliendo del lugar sin ninguna ayuda.

Algunos investigadores que han conducido con éxito estudios sobre escenarios públicos y cuasi públicos adoptaron un rol participante aceptable. En un estudio sobre rateros y delincuentes, Polsky pasó horas jugando al *pool*. Según él, si se quiere estudiar criminales, se debe ir a los lugares donde pasan su tiempo de ocio y ganarse la confianza de algunos de ellos. Laud Humphreys (1975), cuyo estudio ha sido criticado desde el punto de vista ético, pero que ha demostrado una enorme sensibilidad ante las personas estudiadas, desempeñó el rol de "*voyeur*" y "mozo" en un estudio sobre el sexo impersonal en las salas públicas de reposo.

Aunque no es necesario que los observadores en estos escenarios se presenten como investigadores y expliquen sus propósitos a las personas con las que sólo tendrán contactos efímeros, deberían en cambio explayarse con aquellas con las que mantendrán una relación prolongada. *Identifíquese antes de que la gente comience a dudar de sus intenciones, en especial si está envuelta en actividades ilegales o marginales.* Así, Liebow explica sus propósitos a los informantes después de su primer o segundo contacto con ellos, mientras que Polsky aconseja identificarse ante los delincuentes poco después de haberlos conocido.

ACCESO A ESCENARIOS PRIVADOS

La tarea que debe realizar el observador participante para lograr acceso a escenarios (casas) y situaciones privados (algunas actividades tienen lugar en toda una gama de escenarios) es análoga a la del entrevistador para ubicar informantes. Tanto a los escenarios como a los individuos hay que encontrarlos; el consentimiento para el estudio debe ser negociado con cada individuo.

El enfoque básico para obtener acceso a escenarios privados es la técnica de la bola de nieve: comenzar con un pequeño número de personas, ganar su confianza y a continuación pedirles que nos presenten a otros. Polsky (1969, pág. 124) escribe:

> En mi experiencia, la técnica más apta para constituir la propia muestra es la de "la bola de nieve"; lograr ser presentado a un delincuente que responderá por nosotros ante terceros, que a su vez nos recomendarán a otros. (Desde luego, es preferible empezar tan alto como se pueda, es decir, siendo presentado a la persona de mayor prestigio del grupo que se quiere estudiar.)

Hay varios lugares por los que se puede comenzar. En primer término, averigüe con amigos, parientes y contactos personales. Por lo general la gente se sorprende del número de personas diferentes que conocen los individuos con los que tienen contacto. En un experimento llevado a cabo con una clase de estudiantes, Polsky informó que un tercio de los estudiantes hallaron que amigos y parientes podrían presentarlos personalmente a un delincuente de carrera.

En segundo lugar, comprométase con la comunidad de personas que desea estudiar. Para su estudio de un vecindario étnico interior de la ciudad de Boston, Herbert Gans (1962) se mudó a

ese vecindario y se convirtió en miembro de esa comunidad. Se hizo amigo de los vecinos, utilizó los negocios y servicios locales, concurrió a las reuniones públicas. A través de esas actividades, logró finalmente recibir invitaciones a hogares, tertulias y reuniones informales en el vecindario.

En tercer término, concurra a los organismos y organizaciones sociales que sirven a las personas en las que está interesado. Por ejemplo, según sean sus intereses, podría dirigirse a las iglesias locales, a los centros vecinales, a los grupos de autoayuda, a las escuelas o a las asociaciones fraternales. Bercovici (1981) realizó un estudio con observación participante sobre residencias y otros escenarios para retardados mentales acompañando a un equipo de terapistas ocupacionales que visitaba los establecimientos. El estudio de Whyte (1955) vio despejado el terreno cuando el autor fue presentado a Doc, quien iba a ser su informante clave y apadrinador, por un asistente social en una institución del vecindario. A diferencia de lo que ocurría en la época en que Whyte comenzó su estudio (fines de la década de 1930), los investigadores de hoy pueden esperar que las organizaciones pongan vallas en su camino bajo la forma de exigencias de confidencialidad y privacidad.

Una táctica final que los investigadores han utilizado para ubicar escenarios e informantes privados es la publicidad (Kotarba, 1980). Los investigadores han publicado avisos en los periódicos locales, han participado en mesas redondas en la zona y preparado volantes para entregar en mano, distribuyéndolos entre los grupos locales, en los que describen sus estudios.

¿QUE SE LES DICE A PORTEROS E INFORMANTES?

La explicación de los procedimientos e intereses de la investigación a los porteros e informantes es uno de los problemas más delicados que se enfrentan en la investigación de campo. *Nuestro propio enfoque debe ser veraz, pero vago e impreciso.*[4] Esta actitud no sólo tiene bases éticas, sino también prácticas. Si se falsean deliberadamente las propias intenciones, habrá que vivir con el temor y la angustia de ser descubierto. Existe también la posibilidad real de que nuestra coartada se descubra y seamos expulsados del escenario o se hagan añicos nuestras relaciones con los in-

[4]No obstante, véase en este capítulo el examen de la observación encubierta.

formantes. Quizás la mayor desventaja de la investigación encubierta resida en las limitaciones que impone al investigador. El investigador declarado puede trascender los estrechos roles que desempeñan las personas en un escenario, y comprometerse en reales actividades investigativas. Además, muchas personas serán más abiertas y estarán más dispuestas a compartir sus perspectivas con un investigador que con un compañero de trabajo o colaborador participante.

No es prudente proporcionar detalles concernientes a la investigación y a la precisión con la que se tomarán las notas. Si tienen noticia de que serán observadas estrechamente, la mayoría de las personas se sentirán inhibidas en presencia del investigador. En el caso improbable de ser presionado para aclarar el punto, se le puede decir a la gente que se tomarán algunas notas más adelante o que se llevará un diario.

Un modo que hemos descubierto útil para explicar los intereses de la investigación consiste en hacer saber a los sujetos que no necesariamente estamos interesados en esa organización particular ni en las personas específicas que encontramos en ella. En todos los estudios los intereses del investigador abarcan más que un escenario particular y conciernen al tipo general de organización. Si procuramos acceso a una escuela, por ejemplo, deberíamos sugerir que estamos interesados en comprender cómo es *una* escuela, y no en la naturaleza de esa escuela en especial. Podríamos explicar por qué esa organización particular constituye un escenario ideal para la investigación, especialmente si la gente se enorgullece de lo que está haciendo.

Es una experiencia común entre los investigadores de campo en grandes organizaciones que los informantes supongan que aquéllos están allí para aprender cosas sobre las personas de otro nivel. En el estudio institucional, el personal naturalmente supuso que el observador debía tomar nota de las pautas de conducta de los "severa y profundamente retardados", aprender sobre los retardados lo que podía enseñar el personal de atención. Sea que los investigadores cultiven o no falsas impresiones, como lo sostiene Douglas (1976), no hay ninguna necesidad de corregir aquella idea errónea.

Algunos porteros exigen una elaborada explicación y defensa de la investigación. Al tratar de entrar en una organización, los observadores participantes pueden empantanarse en prolongadas discusiones sobre la metodología de la investigación. Entre las objeciones normales a la observación participante se cuentan: "Te-

nemos que proteger la privacidad y confidencialidad de nuestros clientes", "Estamos demasiado ocupados como para responder a una ristra de preguntas", "Usted obstaculizará lo que estamos haciendo", "De todos modos aquí no va a encontrar mucho de interesante", y "Su estudio no parece científico".

Anticípese a las objeciones y tenga las respuestas preparadas. Por lo general podemos darles ciertas garantías a los porteros. A esto a veces se lo denomina *el pacto*. Los observadores deben subrayar el hecho de que su investigación no desbarata el escenario. Los porteros con frecuencia suponen que la investigación incluye cuestionarios, entrevistas estructuradas, uso de anotadores y otros métodos intrusivos. En cambio, la observación participante envuelve actividades no perturbadoras ni intrusivas. En realidad, para la mayor parte de los investigadores perturbar lo mínimo es tan importante como para los porteros.

También corresponde garantizar la confidencialidad y la privacidad de las personas que estudiamos. Haremos saber a los informantes que las notas que tomemos no contendrán nombres ni identificarán información sobre los individuos o la organización, y que estamos tan obligados a respetar la confidencialidad como la gente de la organización.

De la forma en que evaluemos a la gente de la organización dependerá la exactitud con que habremos de responder a las preguntas sobre el diseño de la investigación. Las preguntas críticas sobre el diseño de la investigación por lo general reflejan preocupaciones acerca de los descubrimientos o resultados (Haas y Shaffir, 1980). Por ejemplo, los porteros de instituciones a veces se escudan en la confidencialidad del cliente para ocultar condiciones inferiores a las normales.

En el estudio institucional, el observador pasó horas defendiendo la integridad de su investigación ante funcionarios que tenían preparación en psicología. Hasta que no encontró la frase "medidas no intrusivas" los funcionarios no le otorgaron autorización para observar. Johnson (1975) informa que su desempeño chapucero al explicar su investigación a un grupo de asistentes sociales fue un factor esencial para obtener el acceso a un organismo de asistencia social. Los asistentes sociales llegaron a la conclusión de que no tenían nada que temer de alguien que experimentaba tales dificultades para explicar sus propósitos.

Douglas (1976) aboga por "hacerse el bobo" o el "académico con cerebro de ratón" cuando la gente parece temer la investigación. Es decir que el investigador trata de convencer al portero de

que el estudio es tan académico y abstracto que no es posible que amenace a nadie. Douglas (1976, pág. 170) proporciona un ejemplo:

Resulta especialmente eficaz decirles algo detalladamente que "estamos realizando una reducción etnometodológica-fenomenológica de su actitud natural para exhibir y documentar los procedimientos interpretativos invariantes que son constitutivos del ego trascendental y por lo tanto de la cognición intersubjetiva".

Suponiendo que este tipo de maniobra dé resultados, el investigador deberá asumir durante cierto tiempo la identidad consecuente. Conocemos a un observador que se identificó ante los informantes como "etnógrafo". Más tarde oyó que una persona le susurraba a otra: "No hagas ningún tipo de broma racial delante de ese tipo. Es un etnógrafo".

No es poco común hoy en día que los porteros soliciten a los observadores participantes la preparación de una propuesta escrita o que sometan el diseño de su investigación a un "comité de protección de los sujetos humanos". Las mismas orientaciones generales se aplican a los documentos escritos: ser honesto, pero vago. Por lo general bastará con una consideración superficial e imprecisa de los métodos de investigación cualitativos, la teoría fundamentada, etcétera.

RECOLECCION DE DATOS

Durante el proceso de obtener el ingreso en un escenario se deben llevar notas de campo detalladas. Como en el caso de la investigación ulterior, las notas deben registrarse después de encuentros cara a cara y conversaciones telefónicas. Los datos recogidos en esta etapa pueden ser extremadamente valiosos más adelante. Durante el período de obtención del acceso del estudio institucional, el investigador pasó tiempo con la directora de la entidad. Además de sentar las reglas básicas, ella presentó su perspectiva de la institución: "Nadie es perfecto", "Estamos atestados", "Podríamos utilizar más dinero del Estado". Después de concluir su estudio del personal de atención, el investigador estudió las perspectivas de los funcionarios. Aquellas afirmaciones de la directora lo ayudaron a entender el modo en que los funcionarios institucionales proyectaban hacia el mundo exterior una imagen favorable de sí mismos.

El proceso de obtener acceso a un escenario también facilita la comprensión del modo en que las personas se relacionan entre sí y tratan a otros. Un buen modo de adquirir conocimientos sobre la estructura y jerarquía de una organización consiste en ser pasado de uno a otro a través de ella. Finalmente, las notas recogidas en esa etapa ayudarán más adelante al observador a entender cómo es visto por la gente de la organización.

INVESTIGACION ENCUBIERTA

A lo largo de todo este capítulo hemos subrayado el tema de la investigación manifiesta, es decir, de estudios en los que los investigadores comunican sus intereses investigativos a los porteros e informantes en perspectiva. Pero muchos fructuosos e importantes estudios de observación participante fueron realizados con un enfoque encubierto (Festinger y otros, 1956; Humphreys, 1975; Rosenhan, 1973; Roy, 1952a). Con independencia de las consideraciones prácticas, *la investigación encubierta suscita graves problemas éticos.*

Las decisiones éticas necesariamente involucran la propia moral personal. Se debe optar entre cierto número de responsabilidades y alternativas morales. Algunos científicos sociales, como Kai Erikson (1967, pág. 254), sostienen que la investigación encubierta y el engaño comprometen la buena voluntad de los potenciales sujetos de investigación y del público en general, de los cuales los investigadores dependen: "Innecesario es decir que la investigación de este tipo puede dañar la reputación de la sociología en la sociedad más amplia y clausurar áreas promisorias de investigación para los investigadores futuros". Análogamente, Warwick (1975) previene que una actitud de "al demonio con el público" entre los investigadores de campo ya ha creado un retroceso social en detrimento de la investigación social.

Otros investigadores creen que el conocimiento científico obtenido mediante la investigación justifica prácticas en otros sentidos desagradables.[5] Glaser (1972, pág. 133) informa que Arthur

[5] Aparentemente son pocos los científicos sociales que llevarían esta creencia hasta su conclusión lógica. Lofland (1969, pág. 301), quien justifica su propia investigación encubierta entre grupos de Alcohólicos Anónimos, escribe: "Las actividades de 'investigación' de la Alemania nazi nos enseñaron

Vidich justificó las seguridades engañosas proporcionadas sobre la protección de la identidad como precio de una contribución al conocimiento. Denzin (1978) asume la posición de que cada investigador debería decidir cuál es la conducta ética. Denzin (1978, pág. 331) aboga por "...la absoluta libertad para proseguir con las propias actividades tal como uno lo juzga adecuado". Jack Douglas (1976) caracteriza a la sociedad como un mundo de "cornadas entre bueyes". Puesto que, según Douglas, las mentiras, las evasivas y el engaño forman parte de la vida social cotidiana, los investigadores deben mentir, eludir y engañar a sus informantes para obtener "la verdad".

Otros científicos sociales suscriben una ética de situación (Humphreys, 1975). En otras palabras, dicen que los beneficios sociales prácticos de la investigación pueden justificar prácticas engañosas. Para Rainwater y Pittman (1967) la investigación en ciencias sociales acrecienta la responsabilidad de los funcionarios públicos.

Finalmente, están quienes condenan el engaño por sí mismo y defienden un "derecho a no ser investigado" (Sagarin, 1973). Así, algunos científicos sociales aducen que los investigadores nunca tienen el derecho de dañar a las personas, y que los únicos que pueden juzgar si la investigación daña, aunque sólo sea por la exposición de secretos grupales, son los informantes mismos (Spradley, 1980).

De modo que en materia de ética los investigadores deben balancear sus responsabilidades múltiples para con su profesión, la búsqueda del conocimiento, la sociedad, los informantes y, en última instancia, tenerse en cuenta a sí mismos.

Nuestro propio punto de vista es que hay situaciones en las que la investigación encubierta es al mismo tiempo necesaria y está éticamente justificada. Depende de lo que se estudie y de lo que se pretenda hacer con los resultados. Puesto que es menos probable que los grupos poderosos de nuestra sociedad autoricen el acceso de los investigadores, la investigación en ciencias sociales tiende a concentrarse entre los que no tienen poder. Contamos con muchos más estudios sobre trabajadores que sobre gerentes de corporaciones, más sobre pobres y desviados que sobre políticos y jueces. Los investigadores exponen las faltas de los débiles, mientras que los poderosos permanecen intocados. En consecuencia, estudiar

---

muy bien (o deberían haberlo hecho) que hay límites morales definidos sobre lo que puede hacerse en nombre de la ciencia". Véase también Lofland (1961).

de modo encubierto los grupos poderosos puede resultar recompensatorio. Pero encontramos difícil justificar el engaño abierto con el objeto único de cumplir con exigencias de la graduación o de añadir a un currículum la publicación de un artículo en un oscuro periódico especializado.

Es también cierto, como lo señala Roth (1962), que la distinción entre investigación manifiesta o abierta e investigación encubierta es una simplificación excesiva. Porque toda investigación es en alguna medida secreta en el sentido de que los investigadores nunca le comunican todo a sus informantes. ¿Qué decir de los investigadores que observan en lugares públicos? ¿Deben informar a la multitud de personas que están siendo observadas? ¿Deberían los investigadores ser obligados a proporcionar a los informantes rendiciones de cuentas punto por punto de las hipótesis y conjeturas emergentes?

En el reino de la ética no hay reglas estrictas. *La investigación en el campo debe involucrar al investigador en una gran medida de búsqueda del tono espiritual.*[6] Sea cual fuere la decisión ética que los investigadores tomen, no deberían ser sencillamente caballerescos ni faltos de método en lo que respecta al engaño de terceras personas.

Este capítulo trató sobre la etapa previa al trabajo de campo de la investigación mediante la observación participante. Más espe-

[6]En años recientes, los comités de "protección de los sujetos de investigación humanos" han surgido en las universidades en todo el país, en gran medida como respuesta a las orientaciones federales para la investigación (Departament of Health, Education and Welfare, 1974, 1978). Con frecuencia, estos comités parecen destinados a proteger a las universidades y a los proveedores de fondos, salvándolos de la controversia, más que a la salvaguarda de los intereses de potenciales "sujetos". En todo caso, el hecho de que una propuesta de investigación haya pasado por el escrutinio de un comité de "protección de sujetos humanos" no libera al investigador de tomar decisiones éticas en el caso. Es también cierto, como lo señalan Klockars (1977) y Wax (1983), que los procedimientos federales del "consentimiento informado" parecen inadecuados en los estudios cualitativos, puesto que el investigador no siempre puede (si es que puede alguna vez) especificar de antemano qué personas o escenarios serán estudiados, qué preguntas se harán y qué riesgos correrán los informantes. Klockars (1977, pág. 217) cita un maravilloso enunciado de Margaret Mead relacionado con las orientaciones federales para la investigación: "La investigación antropológica no tiene sujetos. Trabajamos con los informantes en una atmósfera de confianza y respeto mutuos".

cíficamente, enfocamos materias relacionadas con las decisiones que los observadores deben tomar antes de entrar en el campo y con los contactos iniciales que deben hacer. El capítulo siguiente pasa a los problemas y alternativas que el observador enfrenta en el campo: "Ahora que ya está dentro, ¿adónde irá a partir de aquí?"

Capítulo 3

LA OBSERVACION PARTICIPANTE EN EL CAMPO

En este capítulo consideraremos la fase de trabajo de campo de la observación participante. El trabajo de campo incluye tres actividades principales. La primera se relaciona con una interacción social no ofensiva: lograr que los informantes se sientan cómodos y ganar su aceptación. El segundo aspecto trata sobre los modos de obtener datos: estrategias y tácticas de campo. El aspecto final involucra el registro de los datos en forma de notas de campo escritas. En este capítulo examinaremos éstos y otros problemas que surgen en el campo.

LA ENTRADA EN EL CAMPO

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad.

Los observadores permanecen relativamente pasivos a lo largo del curso del trabajo de campo, pero en especial durante los primeros días (Geer, 1964).[1] Los observadores participantes "palpan la situación", "avanzan lentamente", "tocan de oído" (Johnson, 1975) y "aprenden a hacer los nudos" (Geer, 1964). Los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjetables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario. ¿Qué ropa me pondré? ¿Puedo fumar? ¿Quién parece demasiado ocupado como para hablar conmigo? ¿Dónde puedo sentarme sin molestar el paso? ¿Puedo caminar? ¿Qué puedo hacer para no resaltar como una uña encarnada? ¿Puedo hablarles a los clientes? ¿Quién parece accesible y comunicativo?

Durante el período inicial, la recolección de datos es secundaria para llegar a conocer el escenario y las personas. Las preguntas tienen la finalidad de ayudar a romper el hielo. Puesto que algunas personas pueden preguntarle al investigador qué quiere saber, es una buena idea anotar algunas preguntas generales antes de ingresar en el campo. Por lo general, son buenas aperturas preguntas como "¿Podría darme una perspectiva de este lugar?" y "¿Cómo entró usted en esto?"

Diferentes personas probablemente presentarán diferentes grados de receptividad ante el investigador. Aunque el portero haya autorizado el estudio, otros pueden objetar su presencia. Sue Smith-Cunnien, en el primer día de un estudio con observación participante alcanzó a oír que una persona le preguntaba a otra: "¿Qué es lo que ella va a hacer... dar vueltas y observarnos todo el tiempo?" Como lo señala Johnson (1975), no es poco común que los observadores se encuentren en medio de una lucha de poderes a propósito de su presencia. Es importante explicar quién es uno a *todas* las personas del escenario. En un estudio sobre el empleo de los medios de comunicación por los maestros, por ejemplo,

[1] Un número creciente de investigadores de campo subrayan la importancia de comprender el efecto que el observador produce en el escenario, en lugar de tratar de eliminarlo enteramente (véase Emerson, 1981). Algunos investigadores también defienden el compromiso activo en el campo como medio para revelar procesos sociales que de otra manera quedarían ocultos (Bodemann, 1978). Aunque estas posiciones tienen sentido, seguimos sintiendo que es esencial "avanzar lentamente" hasta que uno ha desarrollado una comprensión del escenario y de su gente.

los investigadores entrevistaron a cada docente individualmente para explicarle el estudio y obtener su permiso a fin de observar en cada salón de clase, por más que esto ya había sido autorizado por los administradores.

Asimismo, de modo sutil, se debería hacer saber a la gente que lo que nos diga no será comunicado a otros. (Desde luego, uno no se presenta diciendo que es un investigador y está éticamente obligado a no violar su confidencialidad.) En la segunda observación en el estudio institucional, uno de los miembros del personal de atención le preguntó al investigador: "¿Le habló usted (a la directora) sobre los muchachos de esta sala?" El investigador respondió algo así como: "No, ni siquiera le dije dónde estoy. Yo no le hablo sobre la institución a las personas del exterior, de modo que ¿por qué habría de hablarle sobre todos ustedes?" En el estudio de Smith-Cunnien, ella aprovechó la oportunidad de asegurar la confidencialidad de su investigación durante el intercambio siguiente:

Observador: "¿Quiere usted ser editor en jefe el próximo año?"
Informante: "¿A quién va usted a hablarle de estó, en todo caso?"
Observador: "Lo siento, debí haberle dicho desde el principio que todo lo que me diga es confidencial. Yo no voy a repetir nada de esto fuera de aquí".

Durante los primeros días en el campo, los investigadores se sienten invariablemente incómodos. Muchos de nosotros rehuimos la interacción innecesaria con extraños. Nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol definible que desempeñar. Smith-Cunnien reflexiona sobre su primer día observando:

> Me siento totalmente incómoda en este escenario. Creo que esto se debe sobre todo a mi propia timidez, aunque algo proviene definidamente del hecho de que allí se destaca un escenario extraño y yo no estoy haciendo nada salvo mirar... no tomé notas de campo. Parte de la incomodidad se debe al hecho de que en algunos momentos hay literalmente muy poco que observar: toda la acción continúa en los despachos y yo sólo puedo alcanzar a oír algunas cosas. La próxima vez que observe, trataré de ser un poco más agresiva sin serlo demasiado... tendré que tratar de observar escenarios más específicos y de descubrir quién es cada cual entre un mayor número de personas.

Todos los observadores enfrentan en el campo situaciones desconcertantes. Aunque es cierto, tal como lo escriben Shaffir, Stebbins y Turowetz (1980), que el trabajo de campo se caracte-

riza por sentimientos de duda en sí mismo, incertidumbre y frustración, confórtese pensando que *se sentirá más cómodo en el escenario a medida que el estudio progrese.*

Cuando entran por primera vez en el campo, los observadores se encuentran con frecuencia abrumados por la cantidad de información que reciben. Por esta razón, se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario durante cada observación. Una hora es por lo general suficiente. A medida que uno se familiariza con un escenario y gana en pericia para la observación, se puede aumentar el lapso que se pasa en el escenario.

La investigación de campo puede ser especialmente excitante al comienzo del estudio. Algunos observadores se inclinan a permanecer tanto tiempo en un escenario que dejan el campo agotados y llenos de tanta información que nunca llegan a registrarla. Las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas. *No permanezca en el campo si olvidará muchos de los datos o no tendrá tiempo para tomar notas.*

LA NEGOCIACION DEL PROPIO ROL

Las condiciones de la investigación de campo —qué, cuándo y a quién observar— deben ser negociadas continuamente. *Hay que establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del* rapport.

El primer problema que probablemente se tenga que enfrentar es el de verse forzado a un rol incompatible con la realización de la investigación. Es frecuente que las personas no entiendan la observación participante, incluso aunque les haya sido explicada cuidadosamente. En muchos escenarios los porteros e informantes ubican a los observadores en roles comúnmente desempeñados por extraños. El personal de las escuelas, hospitales psiquiátricos y otras instituciones con frecuencia tratan de forzar a los observadores a asumir el rol de voluntarios, especialmente en el caso de mujeres y estudiantes. De los observadores se espera a veces que firmen el libro de entradas y salidas de los voluntarios, que trabajen con ciertos clientes y que informen al supervisor de voluntarios. Conocemos a un observador que fue empujado a una relación de tutor con un muchacho en una cárcel de menores encausados, a pesar de que había explicado sus intereses al director de la institución. Análogamente, Easterday, Papademas, Schorr y Valentine

(1977) informan de investigadoras que, en escenarios dominados por hombres, han sido llevadas a asumir roles inadecuados.

A veces el desempeño de un rol familiar en un escenario representa algunas ventajas: se obtiene el acceso con mayor facilidad; el observador tiene algo que hacer; las personas no se inhiben en su presencia; algunos datos se pueden obtener con menos dificultad. Conocemos a un observador que, en un estudio sobre una organización de caridad, fue designado como voluntario para registrar información sobre donantes. Sin embargo, a medida que el estudio progresa el observador perderá control sobre él y sufrirá limitaciones en la recolección de datos si se ve confinado a un estrecho rol organizativo.

Un segundo problema que enfrentan los investigadores de campo consiste en que se les diga qué y cuándo observar. Ante los extraños, todas las personas tratan de presentarse bajo la mejor luz posible (Goffman, 1959). Los informantes compartirán aquellos aspectos de su vida y de su trabajo que se prestan a una visión favorable, y ocultarán los otros, o por lo menos los llevarán a un segundo plano. Muchas organizaciones tienen guías que programan las visitas y recorridas de extraños. Aunque tales recorridas son valiosas en ciertos aspectos, tienden a proporcionar una perspectiva selectiva del escenario. En las instituciones totales, por ejemplo, los guías con frecuencia muestran a los visitantes las mejores salas y los programas modelos, y desalientan el recorrido en otras partes de la institución (Goffman, 1961; Taylor y Bogdan, 1980).

En muchas organizaciones, las personas tratan de estructurar los tiempos en que se autoriza la visita de los observadores. Las instituciones totales son bien conocidas por negar las visitas los fines de semana, puesto que es entonces cuando sucede lo menos programado y la mayor parte de los miembros del personal están de franco. Es típico que los funcionarios y el personal de dirección de las organizaciones traten de imponer a los observadores los límites de ciertos acontecimientos, como reuniones en días de fiesta o en días de puertas abiertas.

La mujeres a veces enfrentan problemas especiales con los informantes, que limitan su investigación (Easterday y otros, 1977); Warren y Rasmussen, 1977). Por ejemplo, Easterday y otros anotan que los varones de mayor edad con frecuencia actúan de modo paternal con las mujeres jóvenes; en un estudio sobre una morgue, un médico intentó "proteger" a una joven investigadora tratando de que no viera los "casos feos".

Se debe tratar de resistir a los intentos de los informantes ten-

dientes a controlar la investigación. Idealmente, son los propios investigadores los que deben elegir los lugares y momentos para observar. Cuando los observadores establecen algún grado de *rapport*, por lo general logran acceso a más lugares y personas.

EL ESTABLECIMIENTO DEL *RAPPORT*

Establecer *rapport* con los informantes es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a lograr el *rapport* con aquellas personas a las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y estímulo. El de *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas:

Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que ellos la acepten como sincera.

Penetrar a través de las "defensas contra el extraño" de la gente (Argyris, 1952).

Lograr que las personas se "abran" y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.

Ser visto como una persona inobjetable.

Irrumpir a través de las "fachadas" (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana.

Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas.

El *rapport* aparece lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. Y cuando aparece, puede ser tentativo y frágil. Es dudoso que cualquier persona confíe por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias. Tal como nos lo dice John Johnson (1975), el *rapport* y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo. Con ciertos informantes nunca se llega a establecer un verdadero *rapport*. Johnson (1975, págs. 141-142) escribe:

Hacia el final de las investigaciones sobre el bienestar llegué a la conclusión de que no existe la posibilidad realista de desarrollar relaciones de confian-

za como tales. Esto era especialmente cierto en un escenario que incluía a un izquierdista, una militante del movimiento de liberación femenina, personas de edad, personas jóvenes, extravagantes e individuos formales, republicanos, demócratas, miembros de terceros partidos, jefes y comandantes navales, sargentos mayores del ejército de reserva, pacifistas, objetores de conciencia, etcétera... Durante los meses finales de la investigación de campo desarrollé gradualmente la noción de "confianza suficiente" para reemplazar a los presupuestos anteriores adquiridos a través de la lectura de la bilbiografía tradicional. La confianza suficiente supone un juicio personal, de sentido común, sobre lo que puede lograrse con una persona determinada.

Aunque no hay reglas rígidas sobre el modo de lograr *rapport* con los informantes, se puede ofrecer un cierto número de orientaciones generales.

Reverenciar sus rutinas

Los observadores sólo pueden lograr el *rapport* con los informantes si se acomodan a las rutinas y modos de hacer las cosas de estos últimos. A todas las personas les gusta hacer las cosas de cierta manera y en ciertos momentos. Los observadores no deben interferir. Polsky (1969, pág. 129) ofrece un consejo sobre cómo observar delincuentes que se aplica a la observación de cualquier tipo de personas: "Si él quiere sentarse frente a su aparato de televisión y beber cerveza mientras ve un partido durante un par de horas, usted haga lo mismo; si quiere caminar por la calle o ir de bar en bar, acompáñelo; si quiere ir al hipódromo, vaya con él; si le dice (por cualquier razón) que ya es hora de que usted se pierda de vista, desaparezca". Conocemos a un observador que, en un estudio sobre un hospital, llegó tarde a dos reuniones y después les pidió a los médicos, que tenían sus propios problemas de tiempo, que reprogramaran sus encuentros adecuándolos a la agenda del investigador. Este tipo de personas le crean una mala reputación a los observadores participantes.

Establecer lo que se tiene en común con la gente

Es probable que el camino más fácil para consolidar las relaciones con la gente consista en establecer lo que se tiene en común con ella. El intercambio casual de información es con frecuencia

el vehículo mediante el cual los observadores consiguen romper el hielo. En el estudio sobre el programa de entrenamiento para desempleados, el observador llegó a conocer a muchos de sus informantes a través de conversaciones sobre pesca, sobre los hijos, sobre enfermedades, ocupaciones anteriores y comidas. Es natural que la gente quiera conocer los intereses y pasatiempos del observador.

Ayudar a la gente

Uno de los mejores modos de comenzar a ganarse la confianza de la gente consiste en hacerle favores. Johnson (1975) informa que durante su trabajo de campo sirvió como chofer, lector, acarreador de equipajes, *baby-sitter*, prestamista, acomodador en una conferencia local, tomador de apuntes, telefonista en momentos de mucha actividad, asesor en la compra de automóviles usados, guardaespaldas de una trabajadora, mensajero, además de haber prestado libros, escrito cartas y otras cosas. Conocemos a un investigador que estudió una sala con personal insuficiente para 40 niños, en una institución para retardados mentales, que pasó una época terrible en sus relaciones con aquel personal. Esas mujeres eran bruscas con él y trataban de ignorarlo por completo. La situación se hacía cada vez más incómoda hasta que el observador se ofreció un día a ayudar a los dos miembros del personal de atención que le daban de comer a los niños. En cuanto comenzó a darle de comer al primer niño, esas personas se abrieron y comenzaron a compartir sus preocupaciones y quejas. Por primera vez lo invitaron a unirse a ellas en una pausa en el salón de descanso.

Ser humilde

Es importante que la gente sepa que el investigador es el tipo de persona con la que pueden expresarse sin temor a revelar algo o a una evaluación negativa. Muchos observadores, entre los cuales nos contamos nosotros, tratamos de "parecer personas humildes que son tipos normales y no le harían a nadie ninguna vileza" (Johnson, 1975, pág. 95).

Con frecuencia, los observadores se convierten en las personas que mejor conocen y entienden lo que piensa cada uno en el escenario de que se trate. Resérvese ese conocimiento para usted mismo.

Los investigadores deben ser cuidadosos en cuanto a no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho, aunque no lo hayan hecho en privado. Desplegar un conocimiento excesivo hace al observador amenazante y potencialmente peligroso.

Los informantes pueden también ser renuentes a expresar lo que sienten si el observador actúa como demasiado enterado. Permita que la gente hable con libertad. Descubrirá que muchas personas tienen creencias que son imprecisas cuando no patentemente absurdas. No es necesario corregir esas creencias, con lo cual sólo se consigue que la gente se inhiba en nuestra presencia.

Interesarse

Innecesario es aclarar que hay que interesarse en lo que la gente tiene que decir. Sí, a veces es fácil aburrirse en el campo, en especial si uno se encuentra en la situación de que alguien monopolice la conversación con temas aparentemente triviales o irrelevantes. Hay modos para canalizar una conversación y evitar sutilmente a ciertas personas. A algunos de estos últimos nos referimos en este capítulo y en nuestro examen de las entrevistas.

PARTICIPACION

Cuando el compromiso activo en las actividades de las personas es esencial para lograr la aceptación, hay que participar por todos los medios, pero sabiendo dónde trazar la línea divisoria. En algunos escenarios se debe participar en actividades marginales. Van Maanen (1982, pág. 114) que presenció muchos casos de brutalidad policial, escribe: "Sólo las pruebas prácticas demostrarán que uno es digno de confianza".

El personal de atención del estudio institucional con frecuencia molestó a los individuos que estaban a su cargo y abusó cruelmente de ellos: recibieron baldazos de agua, fueron golpeados, obligados a practicar fellatio, a tragar cigarrillos encendidos, inducidos a golpear a otros internados y atados a las camas (el personal sabía cómo hacer estas cosas sin dejar marcas). Aunque el observador fue sutilmente alentado a sumarse a esos abusos, nunca se ejerció sobre él una fuerte presión en tal sentido. No obstante, se lo observaba a su vez muy estrechamente, por si daba alguna

muestra de desaprobación. Por su parte, trató de ignorar estos actos del mejor modo que pudo.[2]

Fine (1980) informa que fue puesto a prueba por los niños en su estudio sobre la pequeña liga de béisbol. Por ejemplo, iniciaron desórdenes ruidosos y se instalaban desapaciblemente en sus alojamientos, en presencia del observador, para evaluarlo. En vista de las dificultades presentadas por la diferencia generacional, era importante para él tomar distancia respecto de un rol adulto de supervisión, para ganar la confianza de los pequeños.

El observador participante camina sobre una delgada línea que separa al participante activo ("participante como observador") y el observador pasivo ("observador como participante") (Gold, 1958; Junker, 1960). Hay claras oportunidades en las que es preferible no ser aceptado como auténtico miembro del escenario o grupo.

Cuando el compromiso coloca al observador en una situación competitiva con los informantes, lo mejor es retirarse. A veces es difícil dejar a un lado al propio ego. Lo mismo que las otras personas, los observadores tienen un concepto de sí mismos que defender y quieren que se piense de ellos que son ingeniosos, brillantes y sexualmente atractivos. En un estudio sobre una sala de redacción, Rasmussen halló que aunque presentarse como el "tipo joven y lindo con el que se pueden hacer citas" permitía conquistar a periodistas de sexo femenino, enajenaba a los de sexo masculino (Warren y Rasmussen, 1977).

También se debe evitar actuar y hablar de modos que no se adecuan a la propia personalidad. Por ejemplo, aunque es preciso vestirse como para no desentonar en el escenario (usar ropa informal o formal si las personas hacen una u otra cosa; si ellas visten de maneras diferentes, tratar de hallar un estilo neutro), uno no debería ponerse nada que lo haga sentirse incómodo o no natural. Análogamente, es sensato no emplear el vocabulario y la forma de hablar de la gente hasta que uno los domine y surjan en su conversación naturalmente. Whyte (1955, pág. 304) aprendió esta lección cuando, caminando por la calle con un grupo de esquina, tratando de entrar en el espíritu de la conversación trivial, se desató en una sarta de obscenidades. Whyte informa lo que ocurrió: "Doc meneó la cabeza y dijo: 'Bill, no se supone que seas así. Eso no suena como algo tuyo' ".

[2] Véase la sección "La ética en el campo", en este capítulo, para un examen de los problemas éticos suscitados por esta investigación.

El "peloteo" era un pasatiempo común entre los entrenados en el programa para desempleados. Por "peloteo" se entendía un intercambio verbal competitivo cuyo objeto era hacer callar y derrotar a otra persona mediante el hábil empleo de frases con doble sentido (Hannerz, 1969; Horton, 1967). El observador fue objeto de las bromas de los entrenados y, después de unos días de observación, fue alentando por ellos a comprometerse en intercambios verbales sobre su potencia como amante y su capacidad como bebedor. Aunque él gradualmente comenzó a participar en tales intercambios, pronto comprendió que le faltaba habilidad para desempeñarse bien. Primero consideró su ineptitud para "pelotear" como una barrera. Pero a medida que el estudio progresaba descubrió que en realidad se trataba de una ventaja. Como no sabía jugar bien, no se lo forzaba a intervenir en esos intercambios, que eran cada vez más repetitivos, y podía concentrarse en la recolección de datos.

También existen situaciones en las cuales uno desea apartarse de su estilo para señalar las diferencias que lo distinguen de los informantes. Polsky (1969) examina las cuerdas flojas por las que se desplazan los investigadores al tratar de no desentonar con el escenario social sin fingir ser algo que no son. En un estudio sobre consumidores de heroína, Polsky insiste en usar camisas de mangas cortas y un reloj costoso; ambas cosas permitían saber a cualquier recién llegado que él no era adicto.

Debe evitarse cualquier participación que obstaculice la capacidad del investigador para recoger datos. En su prisa por ser aceptados por los informantes, algunos observadores quedan absorbidos en la participación activa. Conocemos a un observador que, en su primer día en una escuela, alcanzó a oír que los maestros expresaban el deseo de tener un taller de entrenamiento sensorial. Puesto que él había conducido cierto número de tales talleres previamente, de inmediato se ofreció para ayudarlos. Terminó abandonando la investigación.

Los investigadores de campo tienen también que cuidarse de no ser explotados por los informantes. Existe una diferencia entre establecer *rapport* y ser tratado como un títere. Polsky sostiene que los investigadores deben saber poner límites a los informantes. Polsky (1969, pág. 128) ofrece el ejemplo siguiente: "He tenido noticias de un asistente social que trabajaba con pandillas violentas, tan inseguro, tan incapaz de 'trazar el límite' por miedo a ser dominado por la fuerza, que llegó a retener y ocultar armas que habían sido utilizadas en asesinatos".

Ningún examen sobre el *rapport* sería completo sin la mención del *rapport excesivo* (Miller, 1952). Aunque existen ejemplos de investigadores de campo que se convirtieron en "nativos", abandonando su rol y uniéndose a los grupos que estaban estudiando, el problema más común es la identificación excesiva con los informantes. Como lo señala Miller, es fácil ser afectado por amistades del campo al punto de renunciar a líneas embarazosas de indagación o, lo que es peor, de abandonar la perspectiva crítica que el trabajo de campo requiere. El problema del *rapport* excesivo subraya la importancia de establecer relaciones cooperativas tales como las de la investigación de campo en equipo.

INFORMANTES CLAVES

Idealmente, los observadores participantes desarrollan relaciones estrechas y abiertas con todos los informantes. Pero, como ya lo hemos dicho anteriormente, el *rapport* y la confianza aparecen lentamente en la investigación de campo. Con algunos informantes, el investigador nunca llegará al *rapport*.

Por lo general, los investigadores de campo tratan de cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación. A estas personas se las denomina *informantes claves*. En el folklore de la observación participante, los informantes claves son casi figuras heroicas. Son los mejores amigos de los investigadores en el campo. El Doc de Whyte (1955) y el Tally de Liebow (1967) constituyen ejemplos notables.

Los informantes claves apadrinan al investigador en el escenario y son sus fuentes primarias de información (Fine, 1980). En especial durante el primer día en el campo, los observadores tratan de encontrar personas que "los cobijen bajo el ala": los muestran, los presentan a otros, responden por ellos, les dicen cómo deben actuar y le hacen saber cómo son vistos por otros. Whyte (1955, pág. 292) refiere las palabras que Doc le dirigió en su primer encuentro:

"...Dígame qué es lo que quiere ver, y yo me ocuparé de arreglarlo. Cuando quiera alguna información, yo preguntaré y usted escuche. Cuando quiera conocer la filosofía de vida de ellos, yo iniciaré una discusión para que surja y usted se entere. Si hay alguna otra cosa que quiere conseguir, haré teatro para usted. No tendrá ningún problema; viene como amigo mío... Hay una

sola cosa de la que tiene que cuidarse. No invite a la gente. No sea manirroto con su dinero".

Los observadores participantes también esperan de los informantes claves que ellos les proporcionen una comprensión profunda del escenario. Puesto que la investigación de campo está limitada en tiempo y alcances, los informantes claves pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente. Zelditch (1962) llama al informante el "observador del observador". En algunos estudios los observadores participantes utilizaron a los informantes claves para controlar los temas, intuiciones e hipótesis de trabajo emergentes. Whyte informa que Doc se convirtió realmente en un colaborador en la investigación, reaccionando a las interpretaciones de Whyte y ofreciendo las suyas propias.

Aunque los investigadores siempre están en busca de buenos informantes y apadrinadores, en general es sensato abstenerse de desarrollar relaciones estrechas hasta haber adquirido una buena sensibilidad al escenario. En la fase inicial de la investigación existe la tendencia a precipitarse sobre cualquiera que parezca abierto y amistoso en una situación extraña. Pero las personas más dadas y amistosas de un escenario pueden ser miembros marginales en sí mismos. Al principio resulta con frecuencia difícil saber quién es y quién no es respetado. Si el investigador se liga a un individuo impopular, es probable que los otros lo vean como una prolongación o aliado de esa persona.

Es también importante no concentrarse exclusivamente en un individuo o en un pequeño número de individuos. No dé por sentado que todos los informantes comparten la misma perspectiva. Es poco frecuente que lo hagan.

En el estudio institucional, Bill, "encargado de la sala", tendía a monopolizar el tiempo del observador. Se llevaba al observador a prolongadas pausas para tomar café en la cocina del personal, durante las cuales exponía libremente sus perspectivas sobre la institución, los residentes, sus supervisores y la vida en general. A medida que el estudio progresaba, Bill comenzó a repetirse, narrando las mismas historias y expresando las mismas opiniones en cada sesión de observación. Hasta que el observador no se abstuvo de sus charlas con Bill no pudo comenzar a hablar extensamente con otros miembros del personal y conocer sus perspectivas. El observador en el programa de entrenamiento para el empleo enfrentó un problema similar con un miembro de la dirección particular-

mente amistoso. Aunque resulta una ayuda contar con un apadrinador e informante en el escenario, ese miembro de la dirección le impedía interactuar con otros directivos y con los entrenados. El observador se retrajo de la relación y sólo la restableció después de haber logrado conocer a otros.

Las relaciones estrechas son esenciales en la investigación de campo. El informante clave correcto puede hacer o deshacer un estudio. Pero hay que estar preparado para retroceder en relaciones constituidas al principio de un estudio si y cuando las circunstancias lo exigen.

RELACIONES DE CAMPO DIFICILES

El trabajo de campo está caracterizado por todos los elementos del drama humano que se encuentran en la vida social: conflicto, hostilidad, rivalidad, seducción, tensiones raciales, celos. En el campo, los observadores suelen encontrarse en medio de difíciles y delicadas situaciones.

La edad, el sexo, la raza y otros factores de la identidad personal pueden ejercer una influencia poderosa sobre el modo en que los informantes reaccionen ante el observador (Warren y Rasmussen, 1977). Liebow (1967) condujo como investigador blanco su estudio sobre los hombres negros de un grupo de esquina. Aunque desarrolló una relación fuerte y amistosa con sus informantes, Liebow (1967, pág. 248) no pretende haber superado las barreras del status de extraño impuestas por la raza: "En mi opinión, el hecho bruto del color, tal como ellos lo entendían en su experiencia y yo en la mía, irrevocable y absolutamente me relegaba al status de extraño".

En algunas situaciones, las mujeres disfrutan de ciertas ventajas en la investigación de campo (Easterday y otros, 1977; Warren y Rasmussen, 1977). Es obvio que en escenarios de dominación femenina, las mujeres tienen mejores probabilidades de ser aceptadas como miembros del grupo de los hombres. Warren y Rasmussen (1977) también señalan que los investigadores de ambos exos por igual pueden servirse del atractivo sexual para obtener información.

Sin embargo, las investigadoras con frecuencia enfrentan problemas en el campo, que no afectan por lo general a los hombres. En el estudio sobre la familia en el cual participó uno de los autores de este libro, en ocasiones las investigadoras fueron objeto de avances sexuales de los esposos y en consecuencia de los celos de

las mujeres. Easterday y otros (1977) dicen que el ser cortejadas es un problema común entre las investigadoras jóvenes en los escenarios dominados por varones. Relatan el siguiente intercambio durante una entrevista:

> Yo estaba en medio de un interrogatorio laborioso a un empleado sobre su trabajo en la morgue, y me contestó diciendo: "¿Usted es casada?"
> *Observadora:* No. ¿Cuánto hace que trabaja aquí?
> *Empleado:* Tres años. ¿Tiene un amigo estable?
> *Observadora:* No. ¿Encuentra difícil su trabajo?
> *Empleado:* No. ¿Tiene citas?
> *Observadora:* Sí. ¿Por qué este trabajo no es difícil para usted?
> *Empleado:* Uno se acostumbra. ¿Qué hace en su tiempo libre?
>
> Y así continuó nuestra entrevista durante una hora, con cada uno de nosotros persiguiendo distintos propósitos. Dudo de que ninguno de los dos consiguiera "datos utilizables" (Easterday y otros, 1977, pág. 339).

Como dicen Easterday y otros, en estas situaciones todo encuentro puede convertirse en un equilibrio entre cordialidad y distancia.

Los informantes hostiles pueden ser tan perturbadores como los excesivamente atentos. En muchos escenarios –casi con seguridad en las organizaciones grandes–, los observadores tropiezan con personas a las que parece molestar su misma presencia. Van Maanen (1982, págs. 111-112) ofrece la cita siguiente como ejemplo de rechazo inequívoco en su estudio sobre la policía:

> "¿Sociólogo? Basura. Se supone que ustedes tienen que saber lo que está pasando afuera. Cristo, vienen aquí a hacer preguntas como si nosotros fuéramos el jodido problema. ¿Por qué no van a estudiar a los malditos negros y descubren lo que anda mal en ellos? Ellos son el jodido problema, no nosotros. Todavía no he encontrado un sociólogo que valga lo que un grano en el trasero de un policía de calle".

Johnson (1975) llama "boicoteador" a un informante no dispuesto a cooperar en la investigación. En su estudio sobre un organismo de servicio social, se encontró con 2 boicoteadores entre 13 asistentes sociales. Lo que finalmente descubrió fue que ambos boicoteadores aumentaban artificialmente el número de casos que atendían, es decir que llevaban fichas sobre personas que no recibían ningún servicio.

Aunque algunas personas puede que nunca acepten al investigador, no hay que suponer que todos los informantes hostiles

seguirán siendo hostiles para siempre. Frecuentemente las personas se suavizan con el tiempo. En el estudio institucional, un empleado, Sam, evitó al observador durante seis meses. Aunque otros empleados parecían aceptarlo, Sam permanecía muy a la defensiva en su presencia. El observador visitó la sala una tarde en la que sólo trabajaban Sam y un compañero. Sam, a cargo del servicio, estaba sentado en la oficina del personal. El observador pasó por la oficina y le preguntó si tenía algún inconveniente en que diera una vuelta por la sala. De pronto, Sam inició un largo monólogo sobre por qué era necesario mantener una disciplina estricta. Explicó las razones por las que pensaba que los empleados tenían que gritar y pegar a los residentes. Parecía que hasta ese momento Sam no había confiado en el observador. Temía que el observador fuera algún tipo de espía. Después de esa visita, Sam, aunque nunca demasiado amistoso, fue cordial con el observador y parecía sentirse cómodo con él.

A los informantes hostiles hay que darles la oportunidad de cambiar de idea. Continúe siendo amistoso con ellos sin empujarlos a la interacción. Incluso aunque no pueda lograr que lo acepten, tal vez consiga evitar que se conviertan en sus enemigos y vuelvan a otros en contra de usted. Los observadores pueden encontrarse desgarrados por conflictos y luchas por el poder en la organización (Roy, 1965). Los bandos en lucha pueden disputárselo como aliado. Quizás se espere su apoyo a uno de ellos como *quid pro quo* o compensación a cambio de la información que se le brinde. Johnson (1975) encontró que, a cambio de información, trataba de manipularlo un supervisor que quería iniciarle un sumario a un asistente social.

Probablemente el mejor modo de conducirse en un conflicto consista en escuchar con simpatía a ambas partes. El ardid está en hacer que los dos lados crean que el investigador secretamente concuerda con ellos, sin tomar realmente ninguna posición ni suministrar armas a nadie. Con frecuencia los observadores caminan por una cuerda floja y deben ser sensibles al peligro de la pérdida del equilibrio.

TACTICAS DE CAMPO

Establecer y mantener el *rapport* con los informantes es una actividad en desarrollo a lo largo de toda la investigación de campo. No obstante, a medida que se dejan atrás los primeros días en el

campo, los observadores dedican una atención creciente a hallar modos de ampliar sus conocimientos sobre el escenario y los informantes. A continuación presentamos algunas tácticas para lograrlo.

Actuar como ingenuo

Para muchos observadores, presentarse como extraños ingenuos pero interesados constituye un modo eficaz de obtener datos (Lofland, 1971; Sanders, 1980). Sanders (1980, pág. 164) anota que al presentarse como "incompetente aceptable" uno puede formular preguntas sobre "lo que todo el mundo sabe". De los extraños se espera cierto grado de ingenuidad respecto de un escenario. Por ejemplo, no se supone que un observador en una escuela conozca los planes de estudio y los tests estandarizados. En el estudio institucional, el observador aplicó una estrategia para lograr acceso a los registros de la sala formulando preguntas ingenuas, sobre los cocientes de inteligencia de los residentes y sobre acontecimientos determinados, que él sabía que el personal no podía responder sin consultar los archivos.

Estar en el lugar adecuado en el momento oportuno

Quizá la táctica más eficaz consista en ubicarse en situaciones de las que probablemente surjan los datos en los que estamos interesados. El investigador puede pegarse a los talones de la gente, disputando invitaciones para ir a lugares o ver cosas, apareciendo inesperadamente o "jugando a dos puntas contra el medio" (Johnson, 1975). Esta última es una variante de la táctica que utilizan los niños para conseguir permisos de sus padres: a cada progenitor se le deja creer que el otro ya está de acuerdo, pero sin decirlo explícitamente, con lo cual queda una salida si uno es descubierto. En la institución, el investigador obtuvo información de modo no intrusivo mediante ciertas técnicas que desarrolló y a través de otras que se le cruzaron en el camino:

1. Frecuentemente visitaba la sala por la noche, después de que los residentes se hubieran acostado, y cuando los empleados tenían tiempo para sostener conversaciones prolongadas, y durante los cambios de turno, cuando los grupos entrante y saliente se comuni-

caban los acontecimientos del día y los más recientes rumores institucionales.

2. En el primer día de su estudio, el observador se quedó rondando con el personal a la terminación del turno cuando aquél hablaba sobre ir a tomar un trago a la salida. Gracias a esa actitud poco elegante consiguió que lo invitaran a un bar de la zona frecuentado por los empleados.

3. El observador quebró la resistencia de Sam cuando ocurrió que fue a visitar la sala una tarde en que sólo el hombre y un compañero estaban trabajando, y lo encontró a solas en la oficina del personal.

La mayor parte de los observadores escuchan conversaciones a través de las puertas y tratan de conseguir copias de comunicaciones internas y otros documentos. Escuchando subrepticiamente con sutileza a veces se obtienen datos importantes que no podrían lograrse de otra manera. Desde luego, el que es descubierto afronta una situación embarazosa (Johnson, 1975).

Los informantes no deben saber exactamente qué es lo que estudiamos

Por lo general no es prudente que los informantes sepan qué es lo que queremos aprender o ver (si es que uno mismo lo sabe). En primer lugar, como dice Hoffmann (1980), a veces es útil encubrir los interrogantes reales de la investigación para reducir la inhibición de las personas y la amenaza percibida. Hoffmann (1980, pág. 51) informa:

> Muchos de mis interrogados se volvieron reticentes cuando percibieron que ellos mismos eran el objeto de estudio, es decir, cuando les dije que me interesaba el modo en que trabajaba la antigua élite. Pero descubrí que estaban dispuestos a ofrecer más libremente sus opiniones sobre temas "externos" tales como la política de reorganización o problemas relacionados con los nuevos miembros. Ante interrogados que parecían estar a la defensiva en lo tocante al sistema antiguo... o que se oponían frontalmente a preguntas directas, me presenté como persona interesada en las consecuencias de los problemas de la organización y reorganización, y no en la junta como grupo social o en el trabajo de la junta como institución social de élite.

En segundo lugar, cuando los informantes saben demasiado sobre la investigación, es probable que oculten cosas al observador

o pongan en escena determinados acontecimientos para que él los vea. El diseño del ya descripto estudio sobre la familia exigió una serie de entrevistas con los progenitores y observaciones en el hogar, entre ellas la observación de las rutinas de la hora de acostarse de los niños. Los trabajadores de campo observaron diferencias dramáticas en el modo en que actuaron algunos padres durante las entrevistas (por una parte) y las observaciones preprogramadas (por la otra). En la mayor parte de las familias los niños estaban mejor vestidos y tenían más juguetes a su alrededor los días de las observaciones. Durante entrevistas nocturnas, los trabajadores de campo encontraron que en muchas familias no había ninguna rutina *per se* para la hora de acostar a los niños. Estos se quedaban dormidos frente al televisor en algún momento después de que cayera la noche. Cuando los trabajadores de campo volvieron para llevar a cabo las observaciones preanunciadas, sobre la hora de acostarse algunos padres en realidad pusieron en escena determinadas rutinas para que ellos las observaran (diciéndole al niño que estuviera listo para acostarse temprano, arropándolo en la cama, etcétera). Al informar a los padres sobre qué era lo que se quería ver, los trabajadores de campo, no deliberadamente, alentaron a algunos padres a fabricar acontecimientos, sea porque quisieran parecer "buenos padres" o ser cooperativos y proporcionar a los investigadores lo que ellos deseaban.

Se pueden emplear tácticas de campo agresivas después de haberse llegado a comprender el escenario

Al principio de un estudio, nos conducimos como para reducir al mínimo los *efectos reactivos* (Webb y otros, 1966); nuestra meta es que la gente actúe en nuestra presencia tan naturalmente como sea posible (sabiendo que producimos algún efecto por el hecho de estar allí). Por ejemplo, los observadores participantes no rondan con anotadores o cuestionarios, no toman notas ni formulan una gran cantidad de preguntas estructuradas. Tal como lo sostiene Jack Douglas (1976), cuanto más controlada está una investigación, tanto más se aleja de la interacción natural y mayor es la probabilidad de que uno termine estudiando los efectos de los procedimientos de investigación.

En una etapa ulterior de la investigación, se pueden emplear tácticas intrusivas o agresivas, sabiendo ya lo bastante sobre el escenario como para evaluar el modo en que tales tácticas afecta-

rán lo que la gente diga y haga. Algunos observadores realizan entrevistas estructuradas hacia el final de su trabajo de campo. Altheide (1980) informa que cuando está próximo a dejar el escenario se vuelve mucho más agresivo en sus preguntas, explorando problemas políticos delicados.

FORMULANDO PREGUNTAS

Aunque los observadores participantes entran en el campo con interrogantes amplios en mente, antes de seguir líneas específicas de indagación permiten que los temas emerjan en el escenario. Inicialmente, *los investigadores de campo formulan preguntas como para permitir que la gente hable sobre lo que tiene en mente y lo que la preocupa sin forzarla a responder a los intereses, preocupaciones o preconceptos de los observadores.*

Al comienzo de un estudio, los observadores formulan preguntas no directivas y que no involucran juicios de valor. Utilice las expresiones con las que comúnmente inicia una conversación: "¿Cómo anda todo?", "¿Le gusta esto?", "¿Puede hablarme un poco sobre este lugar?" Este tipo de preguntas permiten que la gente responda a su manera y con su propia perspectiva. Otro modo adecuado de lograr que las personas hablen inicialmente consiste en aguardar que suceda algo, y después preguntar acerca de ello. Ya hemos dicho que se espera que los recién llegados sean ingenuos y hagan preguntas sobre cosas que no han visto antes.

Saber qué es lo que no debe preguntarse puede ser tan importante como saber qué preguntar. Sanders (1980) señala que cuando uno está estudiando a personas comprometidas en actividades cuestionables desde el punto de vista legal, las preguntas inadecuadas pueden ser razonablemente interpretadas como signo de que el investigador es un delator. Van Maanen (1982) afirma que cualquier forma de interrogatorio sostenido implica evaluación. En el estudio institucional, el observador sólo formuló preguntas directas sobre el maltrato a un empleado (y esto después de unas cuantas cervezas), aunque ése era uno de los focos principales de la investigación. El tema era demasiado delicado y explosivo como para explorarlo de manera directa.

Sabemos de un grupo de observadores que, en una visita a un hospital psiquiátrico, hizo preguntas a un supervisor sobre las habitaciones de aislamiento: "¿Se les permite ir al baño?", "¿Les alcanzan comida cuando están allí?" Al supervisor lo encolerizaron

las preguntas y espetó: "¿Qué creen que somos aquí? ¿Sádicos?"

También es importante saber *cómo* formular las preguntas. De los enunciados debe trascender una simpatía que dé apoyo a las definiciones de sí mismos de los informantes. Durante au primera visita a una empresa de servicios fúnebres, un investigador se refirió al "negocio de los funerales". El director se sintió sorprendido. Esa expresión aparentemente inocua entraba en contradicción con su idea de que el trabajo que realizaba era una profesión y no meramente un negocio.

En el estudio institucional, se vio que no era poco común que el personal de atención pusiera camisas de fuerza o atara a los internados. El observador fue siempre cuidadoso en cuanto a no formular preguntas que intimidaran al personal o pusieran en cuestión su modo de ver: "¿Siempre le causa problemas?", "¿Cuánto tiempo lo dejará así?" No hay duda de que las preguntas que requirieran la justificación de los actos ("¿Con qué frecuencia los dejan salir?", "¿Cuál es la política de la institución sobre las restricciones?") hubieran tenido un efecto inhibidor.

En cuanto los informantes comienzan a hablar, podemos alentarlos a que digan más cosas sobre los temas en los que estamos interesados. Palabras, indicios y gestos que indiquen nuestro interés son por lo general suficientes para mantener a un interlocutor en la senda: "Eso es interesante", "¿Eso está bien?", "Yo siempre pregunté sobre ese tema". Pequeños signos de simpatía demuestran apoyo y alientan a las personas a continuar: "Comprendo lo que quiere decir", "Eso es fastidioso".

Es necesario pedir aclaraciones sobre los comentarios de los informantes. *No dé por supuesto que está entendiendo lo que la gente quiere decir.* Emplee frases como "¿Qué entiende usted por eso?", "No lo estoy siguiendo exactamente" y "Explíquemelo de nuevo". Puede también repetir lo que los informantes han dicho, y pedirles que confirmen que los ha comprendido.

A medida que los observadores adquieren conocimientos y comprensión de un escenario, las preguntas pasan a ser más directivas y centradas en un foco (Denzin, 1978; Spradley, 1980). Una vez que han emergido los temas y perspectivas, los investigadores comienzan a redondear sus conocimientos del escenario y al controlar la información recogida previamente.

En la observación participante, el análisis de los datos es una actividad en proceso continuo. Los observadores van y vienen entre los datos ya recogidos y el campo. De lo que ya han aprendido depende lo que traten de observar y el contenido de las preguntas

en el campo. Es una buena idea llevar un registro de temas por explorar y preguntas por hacer (como lo describiremos más adelante, nosotros utilizamos para esto los "Comentarios del observador").

Después de haber desarrollado algunas hipótesis de trabajo, los observadores redondean sus conocimientos pidiendo a los informantes alguna elaboración de temas que tocaron previamente y siguiendo con otros informantes ciertos puntos mencionados por algunos de ellos. En el estudio institucional, el observador conjeturó que las carreras del personal de atención (los empleos anteriores) y sus redes personales (miembros de la familia y amigos que trabajaban en la institución) desempeñaban una función en formación de sus perspectivas sobre la tarea que realizaban, después de haber hablado con varios empleados acerca de sus empleos anteriores y sus parientes. Durante los dos meses siguientes, se preocupó de preguntar a otros empleados qué hacían antes de trabajar en la institución y si tenían amigos y parientes en ella.

Jack Douglas (1976, pág. 147) subraya la importancia de *someter a control* las narraciones e historias de los informantes: "El control consiste esencialmente en comparar lo que nos dicen otros con lo que es susceptible de ser experimentado u observado más directamente, y por lo tanto más confiablemente, o con relatos más dignos de confianza". Los relatos que le resultan sospechables al investigador al principio de su estudio pueden ser controlados después de que ya tiene cierta idea sobre a quién conviene o no conviene creer y en qué medida.

La mayoría de los observadores también emplean tácticas de interrogatorio más agresivas en cuanto han desarrollado una percepción del escenario y los informantes. En especial hacia la terminación de un estudio, plantean preguntas de "abogado del diablo" (Strauss y otros, 1964), enfrentando a los informantes con la falsedad, poniendo a prueba temas "tabúes" (Altheide, 1980) y pidiendo a los informantes que reaccionen a sus interpretaciones y conclusiones (Strauss y otros, 1964).

El observador que ha pasado cierto tiempo en un escenario puede utilizar el conocimiento que ya ha obtenido para lograr más información. La idea es actuar como si uno ya supiera acerca de algo para que las personas hablen sobre ello en profundidad. Douglas (1976) llama a esto la táctica de la "aserción en etapas". Hoffmann (1980, pág. 53) describe cómo utiliza la información confidencial cuando la gente parece renuente a hablar con demasiada libertad:

Primero, los interlocutores aprendieron que yo estaba "en la cosa", que había atravesado la apariencia exterior pública de la realidad social subyacente. Se desalentaba la pretensión de aparentar, porque ellos sabían que yo podría diferenciarla de la información de bambalinas y porque podía hacerlos aparecer como ocultando algo. En segundo lugar, el empleo de detalles que sólo podía conocer una persona "de dentro" posiblemente tranquilizaba a informantes renuentes. Con frecuencia yo tenía la impresión de que los interlocutores se sentían liberados por el conocimiento de que ellos no eran las únicas personas que habían hecho tales descubrimientos, de que la responsabilidad inicial caía sobre otro, y de que habían tenido buenas razones para confiar en mí, antes de todo.

Hoffmann también toma nota de que dejando caer información confidencial el investigador desalienta que los informantes repasen puntos ya familiares y los conduce a que den respuestas significativas para los intereses de la observación.

EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Un aspecto importante de la observación participante consiste en aprender el modo en que la gente utiliza el lenguaje (Becker y Geer, 1957; Spradley, 1980). *Los investigadores de campo deben partir de la premisa de que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de sus informantes.* Deben también sintonizar y explorar los significados de palabras con las cuales no están familiarizados.

Casi siempre los observadores se encuentran con nuevas palabras y símbolos. Cualquier grupo, en especial uno separado de la sociedad global, desarrolla su propio vocabulario. Por ejemplo, Wallace (1968) proporciona un glosario de términos empleados en el bajo fondo: *frijolería*, restaurante barato; *muerto*, vagabundo retirado; *badajo*, el tipo inferior de vagabundo; *sota*, dinero; *mercado de esclavos*, agencia de empleos de la esquina. Análogamente, Giallombardo (1966) presenta el argot, el lenguaje especial, de una cárcel de mujeres: *casa de sabandijas*, manicomio, institución para insanos o defectuosos mentales; *carnicero*, médico de la cárcel; *señalera*, presa que intenta iniciar una relación sexual con otra más joven.

El vocabulario empleado en un escenario por lo general proporciona indicios importantes sobre el modo en que las personas definen situaciones y clasifican su mundo, de modo que sugiere líneas de indagación e interrogación. En el programa de entrena-

miento para el empleo, los directores y los entrenados utilizaban términos especiales para referirse unos a otros, términos que indicaban la desconfianza que existía en el escenario. Algunos directores llamaban "entrenados profesionales" a personas que habían participado en otros programas de entrenamiento. Algunos entrenados, por su parte, denominaban a los directores del programa "rufianes de la pobreza", frase que sugería que vivían a costa de las necesidades de otras personas.

Un vocabulario puede poseer incorporados ciertos supuestos. En las instituciones para los denominados "retardados mentales", por ejemplo, a las actividades sociales se las llama "terapia" y "programación"; "entrenamiento motivacional" y "terapia recreacional" son nombres para las caminatas, la pintura y actividades similares (Taylor y Bogdan, 1980).

Algunos observadores son incapaces de deslizarse por entre la jerga y los vocabularios profesionales. Aceptan sin crítica los supuestos que están detrás de las categorías de la profesión. Términos como "esquizoide", "paranoide" y "psicótico" poseen pocos significados concretos, y se basan más en ideologías psiquiátricas que el "conocimiento científico" (Szasz, 1970). De modo análogo, el vocabulario que se usa en muchos escenarios educacionales refleja tendencias de clase y raciales (Cicourel y Kitsuse, 1963). A los niños de clase baja que no aprenden a leer o son destructivos se los rotula como "retardados educables", "carenciados culturales" y "emocionalmente perturbados", mientras que si niños de clase media presentan las mismas conductas probablemente se considere que padecen "incapacidad para el aprendizaje" o "disfunción cerebral mínima".

En algunos escenarios, las personas utilizan vocabularios especiales para trazar líneas de acción. Denominar a un individuo "retardado profundo" o "discapacitado severo" puede servir para mantener a esa persona internada en una institución. A un niño al que se llama "perturbado emocional" se lo puede expulsar del colegio.

Es preciso aprender a examinar los vocabularios en función de los supuestos y propósitos de los usuarios, y no como una caracterización objetiva de las personas u objetos de referencia. Esto se aplica también a las palabras bien definidas. De una persona descripta como "no ambulatoria" podría pensarse que es absolutamente incapaz de caminar. Pero en clínicas e instituciones con poco personal el término podría designar a personas que caminan si tienen un mínimo de ayuda.

El sentido y el significado de los símbolos verbales y no verbales de la gente sólo puede determinarse en el contexto de lo que realmente hacen y después de un extenso período. Existe el peligro de asignar significados que no están en la mente de las personas. Polsky (1969, págs. 123-124) previene contra la actitud de dar por sentado que el vocabulario de una persona refleja sentimientos profundos:

Por ejemplo, he visto aducir seriamente que los adictos a la heroína deben de sentirse inconscientemente culpables a propósito de su hábito porque denominan a la droga con términos tales como "basura" y sinónimos. En realidad, el empleo de tales términos por un adicto a la heroína no indica nada acerca de su sentimiento de culpa o de la ausencia de tal sentimiento, sino simplemente que se está sirviendo de nombres de la droga tradicionales en su grupo.

Aunque las palabras que emplean las personas ayudan a comprender los significados que asignan a las cosas, es ingenuo suponer que los laberintos de un escenario social pueden ser revelados por el simple vocabulario.

NOTAS DE CAMPO

Como método de investigación analítico, *la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas.* Se deben tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes, como por ejemplo encuentros casuales y conversaciones telefónicas. Tal como ya se ha señalado, también deben tomarse notas durante la etapa previa al trabajo de campo.

Puesto que las notas proporcionan los datos que son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible. Esto exige una enorme disciplina, si no compulsividad. No es poco común que los observadores pasen de cuatro a seis horas de redacción de notas por cada hora de observación. Aquellos que se deciden por los métodos cualitativos porque parecen más fáciles de aplicar que la estadística tendrán un despertar abrupto. Quienquiera que haya realizado un estudio con observación participante sabe que la redacción de notas de campo puede ser un trabajo muy penoso.

Muchos observadores participantes tratan de cortar por ata-

jos, escribiendo resúmenes bosquejados, omitiendo detalles o posponiendo el registro. "No ocurrió mucho" es una racionalización común. Pero la estructura mental del observador debe ser tal que todo lo que ocurra en el campo constituya una fuente de datos importante. Uno no sabe lo que es importante hasta no haber estado en el escenario durante cierto tiempo. Incluso la conversación trivial puede llevar a comprender las perspectivas de las personas cuando se la ubica en su contexto al cabo de cierto tiempo. Es una experiencia común en la observación participante el volver atrás en busca de las notas iniciales cuando se empiezan a analizar los datos, para hallar algo que se recuerda vagamente que fue dicho o hecho, y se encuentra que nunca se escribió nada al respecto. Desde luego, a medida que uno conoce el escenario y a las personas y enfoca los intereses de su investigación, puede ser más selectivo en lo que registra. Nosotros hemos hallado que en las últimas etapas del trabajo de campo podemos dedicar a la redacción de notas la mitad del tiempo que el mismo trabajo nos tomaba al principio.

Hay que tratar de encontrar un mentor o colega que lea nuestras notas de campo. Este es probablemente el mejor modo de motivarse para tomar notas sesión tras sesión durante cierto lapso. En virtud de su distancia respecto de la dinámica del escenario, los lectores pueden también señalar temas emergentes que escapan al observador.

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que *si no está escrito, no sucedió nunca.*

SUGERENCIAS PARA RECORDAR PALABRAS Y ACCIONES

Los observadores participantes deben *esforzarse por* lograr un nivel de concentración suficiente para recordar la mayor parte de lo que ven, oyen, sienten, huelen y piensan mientras están en el campo (también pueden "trampear" empleando dispositivos mecánicos para el registro, pagando un precio en términos de *rap-*

port, como veremos más adelante). Aunque el recuerdo preciso parezca una tarea difícil si no imposible, la mayor parte de los observadores queda sorprendida por la exactitud con que logran retener los detalles mediante el entrenamiento, la experiencia y la concentración. Algunos observadores emplean la analogía de la llave de luz para describir la capacidad que han desarrollado para recordar cosas; pueden "encender" la concentración necesaria para observar y recordar. Esta analogía es buena, aunque más no fuera porque da el tono para la meta de las habilidades para la observación.

La cantidad de cosas que se pueden recordar y las técnicas que permiten hacerlo varían de acuerdo con las personas de que se trata. Nosotros hemos hallado que las técnicas siguientes son útiles para recordar detalles en una amplia gama de escenarios.

1. *Prestar atención.* La razón por la cual la mayor parte de las personas no recuerda cosas en la vida cotidiana reside en que, para empezar, nunca las advierten. Tal como lo señala Spradley (1980), los observadores participantes deben superar años de desatención selectiva. Observar, escuchar, concentrarse. Es característico que se le atribuya al yogui Berra el haber dicho "se puede ver mucho con sólo mirar".

2. *Cambiar la lente del objetivo: pasar de una de "visión amplia" a otra de "ángulo pequeño".* En los lugares ajetreados los observadores quedan en general abrumados por la cantidad de conversaciones y actividades que tienen lugar al mismo tiempo. No digamos ya recordar: es imposible concentrarse en todo lo que ocurre. Una técnica para recordar especialmente eficaz, que puede perfeccionarse con la práctica, consiste en enfocar a una persona, interacción o actividad específicas, mientras mentalmente se bloquean todas las otras.

En el estudio institucional, en una gran sala de estar podía haber al mismo tiempo unos 70 residentes y de 1 a 10 empleados. La cantidad de actividades que tenían lugar simultáneamente parecía infinita: varios internados balanceándose en bancos, uno sacándose la ropa, otro orinando en el suelo, dos limpiando heces y orina con balde y trapo de piso, unos cuantos viendo televisión, tres acostados en el suelo, varios paseándose de aquí para allá, dos abrazándose, dos en camisas de fuerza, un empleado reprendiendo a un internado, otros dos empleados leyendo el diario, otro empleado preparándose para distribuir tranquilizantes y drogas de control, etcétera, etcétera. Cuando entró por primera vez en la sala, el observador trató de abarcar un cuadro en ángulo amplio duran-

te unos minutos, advirtiendo las diversas actividades que tenían lugar. Pero a continuación cambió el foco, concentrándose en una actividad única, en una esquina de la sala, ignorando todo lo demás. Eligiendo una actividad específica por vez, posteriormente pudo reconstruir mucho de lo que había ocurrido en ese momento.

3. *Busque "palabras claves" en las observaciones de la gente.* Aunque sus notas deben ser tan precisas como resulte posible, no es necesario recordar cada una de las palabras que se pronuncian. No obstante, uno puede concentrarse y retener de memoria palabras o frases claves de cada conversación que le permitirán recordar el *significado* de las observaciones. Y son significados lo que nos interesa.

Ciertas palabras y frases se destacan en nuestra mente. En un estudio sobre la unidad neonatal de un hospital (Bogdan y otros, 1982) los médicos y enfermeras utilizaban términos especiales fáciles de recordar para referirse a los niños: por ejemplo, "comedores" y "crecedores", "no viables" y "crónicos". Otras palabras o frases, más familiares (como "bebé muy enfermo" y "buen bebé"), aunque menos sorprendentes, eran fácilmente recordables después de que los investigadores sintonizaban el modo en que el personal médico definía a los niños.

4. *Concentrarse en las observaciones primera y última de cada conversación.* Las conversaciones siguen por lo general una secuencia ordenada. Una cierta pregunta suscita una cierta respuesta; una observación provoca otra; un tema conduce a otro relacionado. Si podemos recordar cómo comenzó una conversación, con frecuencia podremos retenerla completa hasta el final. Incluso cuando las conversaciones no siguen una secuencia lógica u ordenada, las observaciones que surgen de la nada no deben ser difíciles de recordar. La *sustancia* de largos monólogos, que por lo general confunden al observador novato, es recuperable.

5. *Reproduzca mentalmente las observaciones y escenas.* Después de haber visto u oído algo, repítalo en su mente. Trate de visualizar la escena u observación. También es una buena idea hacer una pausa, dejar de hablar y observar durante unos instantes en el curso de una sesión, para reproducir mentalmente lo que ya ha sucedido.

6. *Abandone el escenario en cuanto haya observado todo lo que esté en condiciones de recordar.* Aunque ya lo hemos dicho, no es superfluo repetirlo. En un nuevo escenario es probable que no se pase observando más de una hora, a menos que suceda algo impor-

tante. A medida que se conoce un escenario y se aprende a recordar cosas, se puede pasar más tiempo en el campo.

7. *Tome sus notas tan pronto como le resulte posible, después de la observación.* Cuanto más tiempo transcurra entre la observación y el registro de los datos, más será lo que se olvide. Trate de programar sus observaciones de modo que le dejen tiempo y energía para redactar sus notas.

8. *Dibuje un diagrama del escenario y trace sus movimientos en él.* En cierto sentido, camine a través de su experiencia. Hacer esto constituye una ayuda valiosa para recordar acontecimientos y personas. Del mismo modo, también puede ser útil un diagrama de los lugares en que cada cual estaba sentado. Este diagrama ayudará a recordar quién hizo cada cosa y a las personas menos conspicuas.

9. *Después de haber dibujado un diagrama y trazado nuestros movimientos, bosquejemos los acontecimientos y conversaciones específicos que tuvieron lugar en cada punto antes de que tomáramos nuestras notas de campo.* El bosquejo nos ayudará a recordar detalles adicionales y a aproximar la secuencia en la que ocurrieron los acontecimientos. Ese boceto no tiene que ser demasiado elaborado; sólo necesita incluir palabras, escenas y acontecimientos claves que se destaquen en nuestra mente, las observaciones primera y última de las conversaciones, y otros ayudamemorias. La precisión y claridad que de esta manera se añade a las notas justifica el tiempo que se pierda en trazar el bosquejo.

10. *Si hay un retraso entre el momento de la observación y el registro de las notas de campo, grabe un resumen o bosquejo de la observación.* Uno de los sitios que hemos estudiado estaba situado a una hora de viaje en automóvil. El observador grababa un resumen detallado de la observación de regreso al hogar, dejando que las conversaciones y acontecimientos fluyeran libremente en su mente. Después de haber llegado a su casa, transcribía el resumen, organizando los acontecimientos según la secuencia en que habían ocurrido. A partir de ese resumen redactaba un relato detallado de los acontecimientos del día. En los lapsos entre observaciones en su estudio sobre el sexo impersonal en las salas públicas de reposo, Humphreys (1975) ocasionalmente se dirigía a su automóvil para dejar grabado lo que acababa de observar.

11. *Después de haber tomado sus notas de campo, recoja los fragmentos de datos perdidos.* Los observadores con frecuencia recuerdan cosas, días o incluso semanas después de haberlas observado. A veces los acontecimientos y conversaciones se recuerdan

después de la observación siguiente. Estos fragmentos de datos deben ser incorporados a las notas de campo.

GRABACION Y TOMA DE NOTAS EN EL CAMPO

Aunque la mayoría de los observadores participantes confían en su memoria para registrar los datos, algunos investigadores toman notas en el campo o emplean dispositivos mecánicos para la recolección de datos. Por cierto, hay un número creciente de estudios cualitativos en los cuales los investigadores emplearon grabadores, cámaras de video y máquinas fotográficas para tomas a intervalos regulares (Dabbs, 1982; Whyte, 1980).

Los observadores participantes parecen divididos en cuanto a la conveniencia e inconveniencia de tomar notas y emplear dispositivos mecánicos en el campo. Algunos observadores entienden que los dispositivos de registro intrusivo atraen innecesariamente la atención del observador e interrumpen el flujo natural de los acontecimientos y conversaciones en el escenario. Douglas (1976, pág. 53) escribe: "...todas las razones llevan a creer que los dispositivos de registros intrusivos tienen efectos fundamentales en la determinación de lo que los actores piensan y sienten sobre el investigador (principalmente, los vuelven terriblemente suspicaces y los ponen en guardia) y sobre lo que hacen en su presencia". Otros investigadores, especialmente los identificados con la etnometodología lingüística y la sociología formal, ponen en cuestión que el observador pueda recordar con precisión y registrar subsecuentemente los detalles importantes de lo que ha ocurrido en el escenario (Schwartz y Jacobs, 1979).

Nuestra opinión es que *los investigadores deben abstenerse de grabar y tomar notas en el campo por lo menos hasta que hayan desarrollado una idea del escenario y puedan entender los efectos del registro sobre los informantes.* En nuestra experiencia, los dispositivos mecánicos para el registro tienen un efecto enojoso para las personas. Uno de los autores de este libro empleó un grabador durante la primera entrevista con la madre de un niño pequeño en su hogar. En el "calentamiento" previo a la entrevista, el investigador mencionó casualmente que antes había vivido en ese vecindario y le preguntó a la mujer si le gustaba el lugar. Ella empezó a quejarse sobre los muchos negros que se habían mudado a la zona, y sobre el hecho de que hubieran "tomado posesión" de los parques y lugares de juego. A continuación vino la entrevista,

que incluía preguntas sobre lo que le gustaba y disgustaba en el vecindario. Cuando el investigador hizo las preguntas con el grabador en funcionamiento, la madre dio respuestas suaves a interrogantes sobre aquel tema y sobre los cambios que habían ocurrido desde que ella vivía allí. Nunca mencionó la raza. Después de que la entrevista se completó y de que el grabador se detuviera, el entrevistador suscitó de nuevo una conversación acerca de la misma cuestión y la madre volvió a quejarse por la cantidad de negros que se habían mudado. Conclusión: nadie, o por lo menos muy pocas personas, quieren ser racistas registrados. En otras palabras, es ingenuo suponer que un individuo nos revelará inmediatamente sus conductas y pensamientos privados mientras está siendo filmado o grabado.

Hay situaciones y escenarios en los que los observadores pueden obtener buenos resultados empleando dispositivos mecánicos para el registro sin alterar dramáticamente la investigación. El excelente estudio fotográfico de Whyte (1980) sobre pequeños lugares urbanos demuestra que una cámara puede ser una herramienta eficaz de investigación en lugares públicos. Del mismo modo, ha habido películas documentales perspicaces de Frederick Wiseman y otros, filmadas por un camarógrafo que parecía moverse con un grupo de personas y captó una dimensión considerable de sus vidas privadas, aunque uno queda preguntándose hasta qué punto la gente representó papeles ante las cámaras. En nuestras entrevistas hemos hallado que después de cierto lapso, la gente parece olvidar al grabador y habla con relativa libertad mientras se está grabando.

Es también cierto que hay algunas pautas sociales que no pueden ser estudiadas ni analizadas sin dispositivos de registro auditivos o visuales. Así, es improbable que los observadores recuerden, e incluso que adviertan, todos los menudos detalles de las pautas interaccionales y de las conversaciones, necesarios para el análisis etnometodológico y otras líneas de indagación. En un estudio sobre las pautas de interacción de los niños y la socialización de pares, Lothar Krappmann y Hans Oswald, del Instituto Max Planck de la Universidad Libre de Berlín, utilizaron dos observadores tomando notas detalladas y una cámara de video al mismo tiempo, en salones de clase.

En la mayor parte de los estudios interaccionistas simbólicos los investigadores no necesitan confiar en dispositivos mecánicos de registro para recoger datos importantes. Mediante el entrenamiento y la experiencia, el investigador asimila *recuerdos suficientes* de acontecimientos y conversaciones necesarios para compren-

der los significados, perspectivas y definiciones de la gente. De hecho, la precisión que el observador experimentado interesado en este nivel de análisis pueda ganar mediante el uso de un grabador es probablemente ilusoria.

Hay unos pocos casos en los que es aconsejable tomar notas en el campo. Más que la grabación, la toma de notas recuerda a la gente que está bajo una vigilancia constante y la aleja de áreas en las cuales el observador está interesado. Como ya lo hemos señalado, en muchas situaciones el observador desea distraer la atención de los informantes respecto de los objetivos de la investigación. Uno de los pocos casos en que se pueden tomar notas de modo no intrusivo se da cuando otras personas también están tomando notas, en un aula o un encuentro formal. Incluso en tales ocasiones, el investigador debe ser discreto.

Algunos observadores se dirigen a algún lugar con privacidad, como por ejemplo un baño, para anotar palabras y frases claves que más tarde los ayudarán a recordar acontecimientos producidos durante una sesión de observación prolongada. Se puede utilizar una libreta o anotador pequeños, que caben en un bolsillo sin hacerse notar. Tanto mejor si esto nos ayuda a recordar cosas y se puede hacer secretamente.

LA FORMA DE LAS NOTAS

Cada cual desarrolla su propio modo de redactar las notas de campo. Aunque la forma varía de observador a observador, las notas siempre deben permitir la recuperación fácil de los datos y codificar (y fragmentar) los temas. Las siguientes son algunas guías que nosotros tratamos de seguir.

1. *Comenzar cada conjunto de notas con una carátula titulada.* Esa carátula debe incluir la fecha, el momento y el lugar de la observación, y el día y el momento en que se realizó el registro por escrito. Algunos observadores titulan cada conjunto de notas con una frase que les recuerda el contenido cuando recurren al material para controlar algo.

2. *Incluya el diagrama del escenario al principio de las notas.* Trace sus propios desplazamientos e indique en qué página de las notas se describe cada movimiento. Esto servirá como referencia cómoda cuando se deseen controlar acontecimientos específicos. A aquellos que tienen la fortuna de contar con alguien que lee sus notas,

el diagrama les permite proporcionar al lector un punto de referencia útil.

3. *Deje márgenes suficientemente amplios para comentarios suyos y de otras personas.* Los márgenes amplios también permiten añadir puntos olvidados en un momento posterior al de la redacción, y codificar las notas en la etapa de análisis de la investigación.

4. *Utilice con frecuencia el punto y aparte.* Tal como se señala en el capítulo sobre análisis de los datos, el mejor modo de realizar este análisis consiste en cortar literalmente las notas y agrupar los fragmentos por temas. La tarea de codificar y recortar las notas será más fácil si se han iniciado párrafos nuevos para cada acontecimiento, pensamiento o tema.

5. *Emplee comillas para registrar observaciones tanto como le resulte posible.* No es necesario incluir reproducciones literales e intactas de lo que se ha dicho. Lo importante es aprehender el significado y la expresión aproximada del comentario. Si no recuerda la expresión exacta, parafrasee: "John dijo algo así como 'Me voy a casa'. Bill estuvo de acuerdo y John salió". Strauss y otros (1964) sugieren que el investigador emplee comillas dobles para diferenciar el recuerdo exacto, comillas simples para indicar una menor precisión en la expresión, y omitir las comillas para indicar un recuerdo razonablemente aproximado.

6. *Use seudónimos para los nombres de personas y lugares.* No son pocos los observadores participantes a quienes ha inquietado lo que podría ocurrir si sus datos cayeran en manos inadecuadas (Humphreys, 1975; Johnson, 1975; Van Maanen, 1982, 1983). Entre todo lo que podemos ver u oír, uno nunca sabe qué es lo que puede resultar comprometido para las personas que está estudiando si alguna otra persona lo conoce. Tampoco sabemos si entre los lectores de nuestras notas no habrá algunos que tengan relaciones con las personas descriptas en ellas. Nada se pierde utilizando seudónimos para lugares y personas.

7. *Las notas deben conservarse por lo menos triplicadas.* Manténgase un juego al alcance de la mano, guárdese otro a buen recaudo y utilícese el tercero para eventuales lectores. Al comenzar a analizar los datos, se necesitarán una o más copias adicionales para codificar y cortar los fragmentos.

COMENTARIOS DEL OBSERVADOR

Las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo

que ocurre en un escenario, sino también un registro de los sentimientos, interpretaciones, intuiciones, preconceptos del investigador y áreas futuras de indagación. Estos comentarios subjetivos deben distinguirse claramente de los datos descriptivos mediante el empleo de paréntesis y las iniciales "C.O." ("comentarios del observador").

A los entrenados en la observación "objetiva" puede resultarles difícil aceptar los sentimientos e interpretaciones del observador como una fuente importante de comprensión. Pero como participante en el escenario y como miembro de la sociedad y la cultura globales, es probable que el investigador comparta muchos sentimientos y perspectivas con las personas de un escenario. Por cierto, los observadores participantes deben aprender a identificarse con los informantes, a tener vicariamente sus experiencias y a compartir sus sufrimientos y goces. Distanciarse de los sentimientos subjetivos equivale a negarse a asumir el rol de la otra persona y a ver las cosas desde su punto de vista (Blumer, 1969).

Lo que nosotros sentimos *puede ser* lo que los informantes sienten o tal vez sintieron en el pasado. Debemos usar nuestros propios sentimientos, creencias, preconceptos y supuestos para desarrollar comprensiones *potenciales* de las perspectivas de los otros. Al registrar estas definiciones subjetivas como "comentarios del observador", identificamos áreas para investigaciones y análisis futuros. Los comentarios siguientes están extraídos de las notas de campo del estudio sobre la institución estadual:

(C.O. Me sentí totalmente aburrido y deprimido en la sala esta noche. Me pregunto si esto tiene algo que ver con el hecho de que ahora hay dos empleados trabajando solamente. Con sólo dos empleados hay menos diversiones y menos bromas. Tal vez ésta sea la razón por la cual los empleados siempre se quejan de ser pocos e insuficientes. Después de todo, nunca hay aquí más trabajo que el que puede ocupar el tiempo de dos empleados, de modo que lo que los molesta no es el hecho de no alcanzar a realizar su trabajo.)

(C.O. Aunque no lo demuestro, me pongo tenso cuando los internados se me aproximan sucios de comida o excrementos. Tal vez los empleados sientan lo mismo y por eso con frecuencia los traten como a leprosos.)

En el fragmento siguiente, tomado del estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el observador refleja uno de sus primeros contactos con un aprendiz después de haber pasado las etapas iniciales de la investigación con los miembros de la dirección.

Me acerqué a dos aprendices que estaban trabajando en el montaje de la radio. El varón me miró. "Hola", dije. El contestó "Hola" y continuó con lo que estaba haciendo. Pregunté: "¿Hicieron eso (la radio) desde el principio?" (C.O. Después de haber dicho esto pensé que era algo estúpido o quizá muy revelador. Repensando la pregunta la encontré tal vez subestimadora. Preguntar si lo habían hecho todo desde el principio podía suponer que yo pensaba que les faltaba la capacidad necesaria. El no reaccionó como si así fuera, pero es posible que eso se pensara realmente en el centro sobre el desocupado "resistente". Hacer las cosas bien no es lo normal sino que sorprende. Tal vez en lugar de esperar que produzcan y de tratarlos como si fueran a producir, se los trata como si el trabajar bien fuera un evento especial.)

El observador obtuvo así una comprensión del modo posible en que miembros de la dirección definían a los aprendices, reflejando su propio comentario.

En los "comentarios del observador", el observador participante también registra ideas e interpretaciones emergentes. Estos comentarios proporcionan un registro corriente de los intentos del observador por entender el escenario y se convierten en extremadamente valiosos durante la fase de análisis de la investigación. El comentario siguiente está tomado de las notas de campo de la investigación institucional.

(C.O. Muchos internados de esta sala recogen y atesoran cosas aparentemente insignificantes. Esto es análogo a lo que Goffman escribe sobre instituciones de este tipo. Tengo que comenzar estudiando esto.)

DESCRIPCIONES DE ESCENARIOS Y ACTIVIDADES

En las notas de campo debe describirse el escenario de la investigación y las actividades de las personas. Al redactar las notas, hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurre. Algunos investigadores escriben sus notas de campo bajo la forma de narraciones eventuales de lo que una cámara captaría en una película.

Al tomar notas de campo, se debe tener el cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos. Por ejemplo, no se describirá una habitación simplemente como "depresiva"; antes bien, se escribirá algo parecido a lo siguiente: "La habitación era relativamente oscura, con polvo y telarañas en las esquinas y en los marcos de las ventanas, y pintura descascarada en las paredes". De modo

análogo, no diríamos que las personas estaban en una sesión de "terapia ocupacional"; registraríamos las actividades en términos descriptivos: "Las tres mujeres estaban sentadas a la mesa. Una estaba esterillando una silla, mientras las otras dos pintaban con lápices en libros para colorear. El miembro del personal a cargo de la sesión se refirió a estas actividades como 'terapia ocupacional'".

Las sensaciones, evaluaciones e interpretaciones del investigador deben ser incluidas en los "comentarios del observador". Al hacerlo así, podrá identificar áreas posibles de investigación o análisis sin presuponer que todos verán las cosas exactamente como él. El extracto siguiente proviene de las notas del estudio institucional.

> Cuando entré en el dormitorio más pequeño, un fuerte olor de excrementos y orina mezclado con el de antiséptico impregnaba el aire. (C.O. El olor me pareció repulsivo, al punto de que quería irme de inmediato. Pero los empleados no parecen notar ese olor. Algunos pretenden haberse acostumbrado a él. Otros nunca lo mencionan. Me pregunto si esto refleja una diferencia entre yo y ellos, o si refleja el hecho de que, comparado con ellos, yo soy un recién llegado a la sala.)

Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros. En muchas instituciones totales, las regiones frontales o de fachada (las áreas visibles a los ajenos) están preparadas para presentar una apariencia de refugios benignos, idílicos, en los que los internados reciben un cuidado y tratamiento adecuados (Goffman, 1961; Taylor, 1977; Taylor y Bogdan, 1980). Así los terrenos de la mayoría de las instituciones están llenos de grandes árboles, son minuciosamente cuidados por jardineros y poseen edificios imponentes. Las oficinas de la administración estarán con toda probabilidad en una estructura colonial o victoriana, con revestimientos de madera y pisos cuidadosamente lustrados. Las instituciones cuentan a veces con salas especiales destinadas a recibir las visitas familiares. Tal como lo señala Goffman (1961), el mobiliario y la decoración de estas salas se aproxima mucho más a las normas exteriores que a los lugares donde residen realmente los internados.

En dramático contraste con esas regiones frontales, las regiones institucionales traseras en las que viven los residentes están

destinadas a facilitar el control por parte del personal y al mantenimiento eficiente del orden y la limpieza de las salas (Taylor, 1977). Los siguientes son rasgos comunes en las salas institucionales:

Puertas y áreas cerradas dentro de la sala.
Aparatos de televisión y reproductores estereofónicos ubicados altos en las paredes y fuera del alcance de los residentes.
Muebles fuertes, indestructibles.
Alambre tejido en las ventanas.
Llaves de luz y controles de temperatura inaccesibles para los residentes.
Baños sin papel higiénico, jabón, toallas ni espejos.
Ropas y objetos personales guardados en habitaciones cerradas.
Oficinas pare el personal y "estaciones de atención" ubicadas de modo tal que permiten un máximo de vigilancia del personal sobre los residentes.
Escasos muebles y elementos de decoración (cuadros, cortinas).

No todos los aspectos de un escenario serán significativos. Pero se debe advertir y preguntar el significado de todo lo que se observe.

Aunque en las notas de campo sólo se necesita describir una vez cada escenario, es preciso estar sintonizado con los cambios que se produzcan. Estos cambios pueden reflejar modificaciones en el modo en que las personas se ven a sí mismas o a otras. Por ejemplo, un cambio en la distribución de los comensales en un comedor para maestros puede reflejar un cambio en las relaciones sociales de la escuela.

DESCRIPCIONES DE PERSONAS

Del mismo modo que los escenarios y las actividades, *las personas deben ser cuidadosamente descriptas en las notas.* Cada persona transmite cosas importantes sobre sí misma y asume supuestos respecto de otros sobre la base del modo de vestir, de llevar el cabello, de las joyas que se usen, de los accesorios, del comportamiento y del aspecto general. Goffman (1959, 1963, 1971) utiliza la expresión "manejo de la impresión" para designar el modo en que las personas tratan de influir activamente sobre lo que los otros piensan acerca de ellas, a través de sus aspectos y acciones.

Debemos percibir esos rasgos de la gente que proporcionan comprensión sobre cómo ella se ve a sí misma y quiere ser vista por los otros. ¿Qué tipo de ropa usa? ¿Formal o informal? ¿Los hombres llevan el pelo largo y tienen barba o están rapados? ¿En

qué estado tienen los dientes, y qué podría deducirse de él sobre los individuos? ¿Cómo caminan?[3] ¿Qué clase de anteojos usan? ¿Llevan joyas? ¿Usan cartera las mujeres? ¿Y los hombres? Estas y otras características deben ser registradas en las notas de campo.

Las personas, lo mismo que los escenarios, deben ser descriptas en términos concretos y no evaluativos. Palabras tales como "tímido", "ostentoso", "agresivo" son interpretativas y no descriptivas. Nuestras propias impresiones y supuestos sobre las personas basados en su aspecto encuentran su lugar propio en los "comentarios del observador". El fragmento siguiente proviene de las notas de campo del estudio sobre los vendedores puerta a puerta.

La puerta que daba al corredor se abrió y un hombre, después de detenerse un instante, entró en puntas de pie. (C.O. Pareció sorprendido cuando abrió la puerta, como si no esperara ver a toda la gente. Su manera de entrar en puntas de pie parecía un Intento de no hacer demasiado ruido. Su actitud era del tipo "Soy imponente".) Medía aproximadamente un metro con setenta centímetros y estaba muy tostado por el sol. (C.O. Parecía un tostado debido al trabajo al aire libre.) Su piel era coriácea. El pelo negro peinado hacia atrás presentaba algunas estrías grises y entradas en la frente. Podría tener unos cuarenta y cinco años. Era delgado. Su ropa estaba limpia y bien planchada y le caía bien. De su cinturón, a la espalda, colgaba un llavero con un manojo de llaves. Vestía pantalones rectos de franela marrón oscuro, con un cinturón elástico color canela claro cuya hebilla estaba sobre la cadera. Llevaba una camisa deportiva de color marrón oscuro, a cuadros, con un botón abajo. Sus zapatos estaban bien lustrados y usaba anteojos con montura negra.

En muchos escenarios, especialmente en las organizaciones, la ropa y el aspecto exterior diferencia a las personas según su posición y status. A veces los signos de status son obvios; por ejemplo, algunas personas llevan ropa de trabajo o uniformes, mientras que otras visten trajes o sacos y corbatas; las gorras y las tarjetas con el nombre también pueden indicar el status de una persona. En otros escenarios los signos que revelan status son sutiles y serán descubiertos por el observador sólo después de cierto lapso pasado en el campo. Un observador notó que las mujeres empleadas en una organización llevaban sus carteras con ellas a cualquier lugar

[3]Ryave y Schenkein (1974) han realizado un estudio etnometodológico sobre el modo en que la gente "camina". Como ellos lo demuestran, el caminar es un logro práctico en el cual las personas producen y reconocen aspectos exteriores para moverse en lugares públicos.

al que fueran. Le tomó cierto tiempo comprender que esas mujeres ocupaban posiciones subordinadas y no contaban con armarios personales para guardar sus cosas. En muchas instituciones totales, miembros del personal llevan pesados llaveros colgando de sus cinturones. No es poco frecuente observar que los residentes imiten al personal, llevando llaves ensartadas en una cuerda que cuelga del cinturón.

REGISTRO DE DETALLES ACCESORIOS DEL DIALOGO

Los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de la voz y la velocidad del discurso de las personas ayudan a interpretar el significado de sus palabras. Todos podemos recordar casos en que alguien dijo "no" de modo tal que quería decir "sí". Estos detalles accesorios del diálogo son importantes para comprender la interacción y deben ser incluidos en las notas de campo. Los siguientes fragmentos presentan ejemplos del tipo de gestos que deben quedar registrados en las notas.

> Joe se aflojó la corbata y dijo "..."
> A medida que Peter hablaba fue levantando cada vez más el tono de voz y comenzó a apuntarle a Paul con el dedo. Paul dio un paso atrás y enrojeció.
> Bill puso los ojos en blanco cuando Mike pasaba. (C.O. Lo interpreto como un gesto ridiculizante.)

Se deben tratar también de aprehender ritmos y pautas de elocución cuando pueden ser significativos, es decir, cuando expresan algo importante sobre la persona o sobre el modo en que es probable que los otros la perciban.

REGISTRO DE LAS PROPIAS OBSERVACIONES Y ACCIONES

Los observadores participantes deben registrar su propia conducta en el campo. Las palabras y acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas. Nosotros, como observadores participantes, formamos parte del contexto. Por ejemplo, se podrá descubrir que comentarios realizados en respuesta a una pregunta deben interpretarse de modo diferente que las observaciones espon-

táneas, y que ciertas observaciones carecen de sentido cuando se las considera independientemente de las preguntas que las suscitaron. Además, registrar y analizar las propias acciones ayuda a pasar revista a las tácticas de campo o a desarrollar otras nuevas.

REGISTRO DE LO QUE NO SE COMPRENDE

Los observadores participantes con frecuencia oyen frases y conversaciones que no comprenden por completo. Puesto que tales comentarios son difíciles de recordar con precisión, aparece la tendencia a omitirlos en las notas. Sin embargo, *incluso los comentarios más incomprensibles pueden adquirir su sentido cuando se los considera a la luz de conversaciones* o *acontecimientos ulteriores.* En el estudio institucional, el personal hacía frecuente referencia al "agujero del tarugo" (en inglés *bung hole,* que a veces sonaba parecido a *bungle*). Aunque no entendió la expresión, el observador incluyó esas referencias en sus notas de campo. Sólo más tarde se enteró de que "agujerear con el tarugo" significaba en el lenguaje de la institución un coito anal.

Hay también comentarios que el observador oye casualmente y que parecen inadecuados o fuera de contexto. Tales datos deben ser registrados como son. No hay que tratar de reconstruir lo que se ha oído para que se lea mejor.

LOS LIMITES DE UN ESTUDIO

Tal como se ha señalado en el capítulo anterior, en la observación participante y en otras investigaciones cualitativas el diseño de la investigación es flexible. Es decir que los investigadores cualitativos por lo general comienzan con modestia; entran en el campo, entienden un escenario único y después deciden sobre los otros escenarios que habrán de estudiar.

Antes o después, es necesario trazar ciertos límites a la investigación en términos de número y tipos de escenarios estudiados. La selección de escenarios o informantes adicionales dependerá de lo que se haya aprendido y de los intereses de la investigación. Así, en el estudio institucional el investigador podría haber seguido un gran número de líneas diferentes de investigación, desde los programas de entrenamiento para el personal hasta otros tipos de organizaciones. Puesto que había desarrollado un fuerte interés

sustancial en las instituciones totales y en el significado social del retardo mental, continuó con el estudio del personal de atención y los funcionarios de otras instituciones, además de entrevistar a personas rotuladas como retardados mentales.

Es difícil trazar los límites de un estudio. Siempre quedan más personas y lugares por estudiar. Sin embargo, se han llevado a cabo estudios excelentes basados en un escenario único, sea un salón de clase, una sala de hospital o una esquina. Lo importante es que, con independencia de la cantidad de escenarios que se estudien, se llegue a la comprensión de algo que antes no se comprendía.

Muchos observadores prefieren hacer una pausa después del trabajo de campo y de haber pasado cierto tiempo en un escenario. Esto permite aclarar las ideas, y revisar y analizar los datos, establecer prioridades, desarrollar tácticas y estrategias de campo, y decidir si se pasa a otras áreas o escenarios. Una tregua en la observación intensiva que la investigación requiere también proporciona descanso y la resistencia necesaria para continuar el estudio.

RETIRADA DEL CAMPO

Los observadores participantes casi nunca llegan a un punto en que sienten que han completado sus estudios. Siempre queda una persona más por entrevistar, una hebra suelta por atar, un área más por abordar. Pero la mayor parte de los investigadores llegan a una etapa en que las muchas horas pasadas en el campo les procuran resultados decrecientes. Glaser y Strauss (1967) emplean la expresión *saturación teórica* para referirse a ese punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. Ese es el momento de dejar el campo.

Los estudios de campo en cualquier parte duran de unos pocos meses a un año bien cumplido. El estudio sobre los vendedores puerta a puerta se extendió solamente por tres semanas. No obstante, el observador trabajó diariamente y se centró en un aspecto estrecho del programa de entrenamiento en ventas. En el estudio institucional, el observador realizó visitas semanales o quincenales a una única sala durante un año. En los últimos dos meses aprendió relativamente pocas cosas nuevas sobre el personal de atención y la vida institucional, aunque pudo redondear su comprensión del escenario y confirmar muchas intuiciones, conjeturas e hipótesis de trabajo. Después de completar su investigación en

esa institución, el observador pasó los dos años siguientes centrado en otras instituciones, y por cierto continúa estudiando instituciones hasta el día de hoy.

En la mayor parte de los casos los investigadores pasan por lo menos varios meses en un escenario, con independencia de la frecuencia de sus visitas. Es común que desarrollen una comprensión más profunda del escenario y que rechacen o revisen hipótesis de trabajo después de unos cuantos meses iniciales. Con frecuencia no se tropieza con alguna intelección que lo enlaza todo hasta después de pasar un período prolongado en el campo. A veces sólo se necesitan unos instantes para que los informantes bajen la guardia ante el observador.

Dejar el campo puede ser un momento personalmente difícil para los observadores participantes (Shaffir y otros, 1980; Snow, 1980). Significa romper apegos y a veces incluso ofender a quienes se ha estudiado, que quedan con la sensación de haber sido usados y traicionados. Quizá por esta razón muchos observadores terminan quedándose en el campo más de lo que les resulta necesario a los fines de la investigación (Wax, 1971).

Un modo común de abandonar el campo consiste en "desembarazarse con buenas maneras" (Junker, 1960) o "ir apartándose" (Glaser y Strauss, 1968), es decir, en ir reduciendo gradualmente la frecuencia de las visitas y haciendo saber a la gente que la investigación está llegando a su fin. Es una buena idea no cortar los contactos con los informantes demasiado abruptamente, aunque esto resulte fácil o cómodo. Miller y Humphreys (1980) señalan que hay sanas razones para concluir la investigación quedando en buenos términos con los informantes y dejando la puerta abierta para futuros contactos. Así ellos pudieron estudiar a personas durante un prolongado período, desde mediados de la década de 1960 en el caso de Humphreys, obteniendo conocimientos sobre los cambios en las vidas de aquéllas en sus definiciones de sí mismas. En un nivel más humano, Miller y Humphreys pudieron evaluar el efecto de la investigación sobre los informantes, enviándoles copias de publicaciones y manteniéndose en contacto con ellos, por teléfono o correspondencia.

TRIANGULACION

En la bibliografía de la observación participante se llama *triangulación* a la combinación en un estudio único de distintos méto-

dos o fuentes de datos (Denzin, 1978; Patton, 1980). Aunque las notas de campo basadas en la experiencia directa en un escenario proporcionan los datos claves en la observación participante, otros métodos y enfoques pueden y deben emplearse en conjunción con el trabajo de campo. La triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiados.

Prácticamente todos los observadores participantes mantienen entrevistas y analizan documentos escritos durante o a la finalización de su investigación de campo. En especial hacia el fin de la investigación, después de que el observador ha establecido relaciones con las personas y obtenido el "conocimiento de alguien de dentro", las entrevistas de final abierto con informantes pueden ser relativamente centradas y específicas. Altheide (1980) informa que cuando estaba por dejar el campo condujo entrevistas agresivas, calando en áreas demasiado sensibles como para haberlas explorado antes en la investigación. Desde luego, hacia el final del estudio también se puede entrevistar a nuevas personas para obtener información de antecedentes y ambiente que sea pertinente según las metas de la investigación, o para confrontar y controlar recíprocamente las perspectivas de diferentes personas.

Los documentos escritos tales como informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, contratos, nóminas de salarios, archivos, formularios de evaluación y diarios proporcionan una importante fuente de datos. Ya hemos subrayado en los últimos capítulos que estos documentos deben ser examinados no como datos "objetivos", sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto de líneas fructíferas de indagación. Puesto que los documentos escritos a veces son considerados confidenciales, es por lo general sensato aguardar hasta haber estado en el campo durante cierto tiempo antes de pedir que nos sean exhibidos.

Los investigadores pueden también analizar los documentos históricos y públicos a fin de obtener una perspectiva más amplia respecto de un escenario. Los periódicos, los archivos de la organización y las sociedades históricas locales pueden ser valiosos repositorios de información. El observador del programa para desempleados "resistentes" analizó con gran profundidad estos datos en

su investigación. No solamente revisó materiales significativos para la constitución de ese programa en particular, sino también materiales investigados sobre la historia nacional y local de los programas destinados a los pobres. A través de una perspectiva histórica, los investigadores pueden ver un escenario en el contexto de su pasado y en sus relaciones con otros escenarios.

Otra forma de triangulación es la *investigación en equipo:* dos o más trabajadores de campo estudian el mismo escenario o escenarios similares (véase Becker y otros, 1961, 1968; Bogdan y otros, 1974; Geer y otros, 1966; Strauss y otros, 1964). En la mayoría de las investigaciones en equipo las técnicas básicas de la observación participantes siguen siendo las mismas, con la excepción de que las tácticas de campo y las áreas de indagación se desarrollan en colaboración con otros.

Jack Douglas (1976) defiende convincentemente la investigación en equipo como una alternativa posible del enfoque tradicional de "Llanero Solitario" en la investigación de campo. Tal como lo observa Douglas, el equipo de investigación puede desarrollar una comprensión en profundidad típica de la observación participante, mientras aprehende el cuadro más amplio estudiando diferentes escenarios o a diferentes personas de un mismo escenario. La investigación en equipo también permite un alto grado de flexibilidad en las estrategias y tácticas investigativas. Puesto que los investigadores difieren en sus habilidades sociales y en su capacidad para relacionarse con distintas personas, pueden desempeñar roles diversos en el campo y estudiar diferentes perspectivas. Por ejemplo, en la investigación en equipo un observador puede ser agresivo mientras que el otro es pasivo en el seno de un escenario; a los investigadores de distinto sexo se los ve de modo diferente y se reacciona a ellos de modo análogamente dispar; pueden, por lo tanto, abordar diferentes áreas de estudio.

Lo mismo que en muchos esfuerzos cooperativos, es una buena idea establecer reglas básicas claras en lo que concierne a las responsabilidades de cada persona, para asegurarse que esa gente podrá trabajar junta, antes de iniciar la investigación en equipo. Haas y Shaffir (1980, pág. 250) informan sobre el modo en que las presiones personales y la competencia profesional llevó a la destrucción de un equipo de investigación de tres miembros: "Diferencias de opinión sobre los roles de investigación, los métodos para recoger y analizar los datos y la publicación y paternidad autoral de los hallazgos crearon tensiones entre los investigadores y amenazaron la apariencia de colegialidad".

La investigación en equipo también suscita el peligro de que se establezca una relación de "mano de obra asalariada" entre un director de investigación (por lo general un profesor titular) y ayudantes de investigación (por lo general alumnos graduados) en la cual los trabajadores de campo se vean reducidos al status de "recolectores de datos", sin voz en el diseño de la investigación y en el análisis y por lo tanto libres de riesgo en lo que a dicha investigación respecta (Roth, 1966). La mano de obra asalariada invariablemente trampea, falsea datos y de otras maneras subvierte la investigación. La única manera de evitar una mentalidad de mano de obra asalariada, tal como Roth lo sostiene tan persuasivamente, consiste en que cada investigador se vea activamente envuelto en el proceso de formular los interrogantes, tomar decisiones sobre las estrategias de campo y extraer el sentido de los datos.

LA ETICA EN EL CAMPO

En el capítulo anterior examinamos los problemas éticos suscitados por la investigación encubierta. La opción entre investigación abierta e investigación encubierta es solamente uno entre los muchos y difíciles problemas éticos que plantea la investigación de campo. Como método de investigación que nos involucra en la vida cotidiana de la gente, la observación participante revela lo mejor y lo peor de los otros y con mucha frecuencia nos enfrenta con situaciones problemáticas ética y moralmente irresolubles.

El ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Una vez en el campo, tratamos de establecer *rapport* con ellos, un cierto nivel de confianza y disposición abierta, y de ser aceptados como personas que no abren juicio ni son amenazantes. ¿Qué hacer entonces cuando los informantes cometen actos que nosotros consideramos desagradables, ilegales o inmorales?

Los estudios de campo publicados están llenos de informes de investigadores que tuvieron que ser testigos de una amplia gama de actos ilegales y, lo que es más importante, inmorales. Así Van Maanen (1982, 1983) observó directamente la brutalidad policial. Johnson (1975) presenció numerosos actos ilegalea cometidos por asistentes sociales en su estudio sobre los organismos de asistencia social. Laud Humphreys (1975), cuya excelente investigación es

sinónimo de controversia ética para muchos comentadores, fue acusado de ser "cómplice" de más de 200 actos de fellatio.[4]

En el estudio institucional, Taylor observó regularmente golpes, brutalidad y abuso del personal de atención en perjuicio de los residentes. Complicando la situación, uno de los focos principales de la investigación era el modo en que el personal definía y explicaba el abuso.

La bibliografía sobre la ética de la investigación generalmente sostiene una posición no intervencionista en el trabajo de campo. La mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes. Conocemos a un observador que, mientras estudiaba una pandilla juvenil, presenció la golpiza brutal de una jovencita por parte de un miembro de dicha pandilla. Ese observador admitió que le había sido difícil conciliar el sueño esa noche, pero adujo: "¿Qué podía hacer? Yo era sólo un observador. No me correspondía intervenir".

Después de haber observado conducta ilegal, Humphreys, Johnson y Van Maanen sostienen que preferirían ir presos antes que violar la confidencialidad de los informantes (aunque tal vez la lectura de estudios cualitativos sobre la vida en la cárcel haría que lo pensaran dos veces). Van Maanen llega al punto de negarse a entregar materiales requeridos en un caso judicial sobre un incidente de brutalidad policial que él había presenciado, basándose en una confidencialidad de la investigación que carece de fundamento legal.[5]

Pero el hecho de que uno esté llevando a cabo una investigación no basta para absolverlo de toda responsabilidad moral y éti-

[4]La investigación de Humphreys ha sido criticada en general por violar la privacidad y confidencialidad de lo observado. Aunque la imputación de haber sido "cómplice" de actos de fellatio parece frívola en el día de hoy, ella demuestra el modo en que los investigadores se arriesgan al observar actos que otros consideran ilegales o inmorales.

[5]Tal como lo señala Van Maanen (1983, págs. 276-277), no existe ninguna protección legal asegurada para los científicos sociales sobre la base de la confidencialidad de la investigación (véase también Nejelsky y Lerman, 1971). Los investigadores no están legalmente obligados a denunciar actos delictivos, pero sí constituye un deber legal el testificar y proporcionar datos en los procedimientos judiciales.

ca por las propias acciones o inacciones. Actuar o no actuar *es* optar ética y políticamente. Es decir que las metas de la investigación y el apego a los informantes preponderan sobre otras consideraciones.

El investigador de campo enfrenta también la posibilidad de que en su presencia se aliente a personas a comprometerse en actividades inmorales o ilegales. Van Maanen tenía fuertes sospechas de que los oficiales de la policía alardeaban delante de él cuando golpeaban a un detenido. En el estudio institucional, el personal de atención con frecuencia molestaba a los residentes o los forzaba a realizar ciertas cosas, como tragar cigarrillos encendidos, para divertirse a sí mismos y divertir al observador. Incluso aunque los observadores no provoquen ciertas conductas, se puede sostener con muy buenos fundamentos que no hacer nada, permanecer pasivo, significa condonar la conducta de que se trata y por lo tanto perpetuarla.

Los observadores participantes no difieren de los periodistas, cuya presencia, deliberada o involuntariamente, crea nuevos acontecimientos. Un incidente reciente que involucró a dos camarógrafos provocó un alboroto en los círculos televisivos. Los operadores filmaron pasivamente a un hombre que se cubría con un líquido inflamable y luego se prendía fuego, aunque ellos podían haberlo detenido fácilmente. De hecho, era manifiesto que el individuo puso en escena el episodio para que lo filmaran. En una entrevista televisiva que se transmitió poco después, uno de los camarógrafos intentó la difícil explicación del papel que él y su colega habían desempeñado en el incidente: "Informar sobre lo que ocurre es mi trabajo". Desde luego, ésta es la misma explicación razonada que utilizan los trabajadores de campo para justificar la no intervención. La consecución de una "buena historia", como la consecución de un "buen estudio", excusa acciones que de otro modo serían amorales o inmorales.

Así que volvemos a la pregunta: ¿qué hacemos cuando observamos a personas que se comprometen en actos inmorales? ¿Qué hacemos cuando nuestros informantes, las personas de las cuales dependemos para obtener conocimientos y con las cuales se ha trabajado duro para obtener *rapport*, hacen daño a otra gente? Para estas preguntas no hay ninguna respuesta simple ni correcta. El estudio institucional ilustra el caso perfectamente bien.

En este estudio, el observador podría haber intervenido directamente cuando el personal de atención maltrataba a los residentes o informado a los supervisores. El que hubiera optado por no ha-

cerlo no refleja ningún compromiso de mantener el pacto de la investigación o proteger a los informantes. Como en la mayoría de los trabajos de campo, el pacto se acordó con los porteros institucionales, los administradores. Aunque el observador sugirió al personal de atención que se le podía tener confianza para proporcionarle información, no dio ninguna garantía formal en ese sentido. Además, aunque el material escrito sobre investigación presenta los intereses de los informantes como si fueran unitarios, las personas del escenario, quizás en la mayoría de los escenarios, tienen intereses contrapuestos. Así, los administradores, el personal de atención y los internados tenían intereses diferentes. Si bien se podría asumir la posición de que un observador no tiene derecho a perjudicar al personal violando la confidencialidad, también podría aducirse que ese manto de secreto se oponía a los intereses de los internados. La decisión de no hacer nada en el escenario en su momento reflejaba más bien la propia incertidumbre del investigador respecto de cómo manejar la situación y su estimación del efecto de la intervención. No habría hecho mucho bien.

A medida que el observador pasaba tiempo en el escenario, aprendió que el personal empleaba cierto número de estrategias de evasión para ocultar sus actividades a supervisores y extraños. Por ejemplo, colocaban cerca de la puerta a un residente (denominado "perro guardián") para que avisara si llegaban visitantes, y por otra parte se cuidaban de no dejar marcas cuando golpeaban o ataban a los internados. Si el observador hubiera intentado intervenir en sus actos o incluso expresado desaprobación, simplemente lo habrían tratado como a un extraño, suprimiendo oportunidades para la verdadera comprensión del escenario.

Un hecho que se produjo hacia el final de la investigación también ilustra la futilidad de informar sobre los abusos del personal a los administradores o a otras personas. Como consecuencia de la queja de un progenitor, la policía ubicó un agente encubierto en la institución, como empleado de atención, para descubrir el abuso. El resultado fue el arresto de 24 empleados, acusados de maltrato. Los 24 empleados fueron suspendidos, en medio de proclamas del director de la institución en cuanto a que "en todo cajón de manzanas aparecen unas cuantas podridas". Pero ninguno de esos miembros del personal había sido incluido en el estudio, mientras que todo el personal que sí había sido incluido abusaba rutinariamente de los residentes y no fue molestado. Finalmente, los 24 empleados fueron declarados inocentes y reinstalados en sus cargos, sobre la base de que "las pruebas eran insuficientes". Cual-

quier intento del observador tendiente a denunciar al personal hubiera tenido el mismo destino.

Nada de esto debe tomarse como una justificación de que se vuelva la espalda ante el sufrimiento de seres humanos. Por el contrario, creemos que los investigadores tienen la firme obligación moral de actuar basándose en lo que observan, incluso cuando las opciones en una situación específica estén severamente limitadas. Durante el curso del estudio institucional, el investigador llegó a ver el abuso y la deshumanización como hechos enraizados en la naturaleza de las instituciones totales (Goffman, 1961; Taylor, 1977). El maltrato por parte del personal de atención era desenfrenado en la institución. Sin embargo, los empleados no eran en otros sentidos individuos brutales o sádicos. No eran tanto "malas personas" como "buenas personas" en un "mal lugar" (por lo menos, tan buenas como la mayor parte de nosotros). En un sentido real, también habían sido deshumanizados por la institución. Además, aunque podríamos condenar a ese personal por abuso físico ostensible, los profesionales de la institución sancionaban y prescribían medidas de control tales como drogar a los internados para que olvidaran o hacerles colocar camisas de fuerza, que eran igualmente abusivas y deshumanizadoras. Los empleados eran con frecuencia las víctimas propiciatorias de un sistema abusivo. De poco hubiera servido victimatizarlos más todavía.

Lo que aprendemos a través de la investigación *y* lo que hacemos con nuestros descubrimientos puede por lo menos absolvernos en parte de la responsabilidad moral de haber presenciado actos perjudiciales para personas. Es dudoso que la sola publicación de los descubrimientos en periódicos profesionales pueda justificar la participación en acciones inmorales. Pero podemos usar lo que hemos hallado para tratar de cambiar las circunstancias que conducen al abuso.

Existe una larga tradición de investigadores cualitativos comprometidos en la acción social como resultado de sus estudios. Becker fue un líder temprano en la Organización Nacional para la Reforma de las Leyes sobre la Marihuana (en los Estados Unidos); Goffman fue uno de los fundadores del Comité para Poner Fin a la Institucionalización Involuntaria; Humphreys ha sido activo en el movimiento por los derechos de los homosexuales. Antes de dos años de haber completado su estudio inicial, Taylor condujo a una media docena de periodistas de medios gráficos y televisivos a través de la institución en una denuncia ampliamente publicitada. Después ha participado en exposiciones en muchos otros estados de la Unión

y ha testificado como experto en juicios de desinstitucionalización, basándose en su conocimiento de las condiciones y el abuso institucional.

No todos los investigadores se encontrarán en las difíciles situaciones morales y éticas que describimos en esta sección. Pero sospechamos que estas situaciones son más comunes de lo que surgiría de los informes. Antes de quedar demasiado comprometido en un estudio, demasiado estrechamente ligado a los informantes, antes de simpatizar demasiado con las perspectivas de estos últimos, es sensato saber dónde habrán de trazarse los límites.

Tal como lo señala Van Maanen (1983), no hay posiciones cómodas que el observador pueda adoptar en las situaciones de campo. Es claro que hay casos en que los observadores pueden y deben intervenir en defensa de otras personas. No obstante, quienes no pueden soportar una cierta ambigüedad moral probablemente no deban realizar trabajo de campo, o por lo menos deberían tener el buen sentido de reconocer cuándo tienen que salir de ciertas situaciones.

Como investigadores, advertimos el hecho de que retirarnos de todas las situaciones moralmente problemáticas nos impediría comprender y por cierto cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos. En las palabras de Van Maanen (1983, pág. 279), "La esperanza, desde luego, es que finalmente la verdad, descripta de modo acabado, nos ayude a fondo".

Los dos últimos capítulos trataron sobre el aprendizaje directo del mundo. El capítulo próximo se vuelve hacia un examen del aprendizaje sobre el mundo obtenido indirectamente a través de relatos: las entrevistas en profundidad.

Capitulo 4

LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Los capítulos precedentes describieron la metodología de la observación participante: la investigación de campo en un escenario natural. Este capítulo trata sobre la entrevista cualitativa en profundidad, una investigación relacionada con la anterior, pero en muchos sentidos diferente. Después de un examen de los tipos de entrevistas y de las potencialidades y limitaciones de este método, consideraremos estrategias y tácticas específicas de la entrevista cualitativa.[1]

TIPOS DE ENTREVISTAS

Tal como lo señalan Benney y Hughes (1970), la entrevista es "la herramienta de excavar" favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales.

Cuando oyen la palabra "entrevista", la mayor parte de las personas piensan en un instrumento de investigación estructurado

[1]También remitimos al lector a los capítulos sobre la observación participante, puesto que muchos de los puntos considerados en tales capítulos, como los que tienen que ver con el establecimiento de *rapport*, se aplican a las entrevistas en profundidad.

como las encuestas de actitud o de opinión y los cuestionarios. Estas entrevistas son típicamente "administradas" a un grupo grande de "sujetos" (Benney y Hughes, 1956). Puede que se le pida a los encuestados que ubiquen sus sentimientos a lo largo de una escala, que seleccionen las respuestas más apropiadas a un conjunto preseleccionado de preguntas, o incluso que respondan a preguntas abiertas con sus propias palabras. Aunque estos enfoques investigativos difieren en muchos aspectos, todos adoptan una forma estandarizada: el investigador tiene las preguntas y el sujeto de la investigación tiene las respuestas. De hecho, en las entrevistas más estructuradas a todas las personas se les formulan las preguntas en términos idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. El entrevistador sirve como un cuidadoso recolector de datos; su rol incluye el trabajo de lograr que los sujetos se relajen lo bastante como para responder por completo a la serie predefinida de preguntas.

En completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descriptas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizamos la expresión "entrevistas en profundidad" para referirnos a este método de investigación cualitativo. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.* Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, *el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista.* El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

En tanto método de investigación cualitativo, las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador "avanza lentamente" al principio. Trata de establecer *rapport* con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación.

La diferencia primordial entre la observación participante y las entrevistas en profundidad reside en los escenarios y situaciones

en los cuales tiene lugar la investigación. Mientras que los observadores participantes llevan a cabo sus estudios en situaciones de campo "naturales", los entrevistadores realizan los suyos en situaciones específicamente preparadas. El observador participante obtiene una experiencia directa del mundo social. El entrevistador reposa exclusiva e indirectamente sobre los relatos de otros.[2] Los problemas que esto le crea son examinados en la sección siguiente.

Pueden diferenciarse tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí. El primero es la *historia de vida* o autobiografía sociológica.[3] En la historia de vida, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común. E. W. Burgess (en Shaw, 1966, pág. 4) explica la importancia de las historias de vida:

> En la historia de vida se revela como de ninguna otra manera la vida interior de una persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos en el esfuerzo por realizar su destino en un mundo que con demasiada frecuencia no coincide con ella en sus esperanzas e ideales.

Lo que diferencia la historia de vida de las autobiografías populares es el hecho de que el investigador solicita activamente el relato de las experiencias y los modos de ver de la persona, y construye la historia de vida como producto final. Howard Becker (1966, pág. vi) describe el rol del investigador en las historias de vida sociológicas:

> El sociólogo que recoge una historia de vida da pasos para asegurar que ella cubra todo lo que queremos saber, que ningún factor o acontecimiento importante sea descuidado, que lo que pretende ser fáctico concuerde con las

[2]Se puede estudiar el modo en que las personas actúan en las situaciones de entrevista. Estrictamente hablando, más que investigación mediante entrevistas, ésta sería observación participante.

[3]Muchas de las historias de vida clásicas preparadas por la Escuela de Chicago de sociología, se basaban en realidad en documentos escritos solicitados por los investigadores, más que en entrevistas en profundidad. Examinaremos el punto en este mismo capítulo. Asimismo, en la Escuela de Chicago la frase "documentos personales" se utilizaba por igual para designar materiales escritos y relatos basados en entrevistas en profundidad.

pruebas de que se dispone y que las interpretaciones del sujeto sean aportadas honestamente. El sociólogo mantiene al sujeto orientado hacia las cuestiones en las que está interesada la sociología, haciéndole preguntas sobre acontecimientos que necesitan desarrollo; trata de hacer que la historia narrada tenga que ver con materias que son objeto de registro oficial y con material proporcionado por otras personas que conocen al individuo, el acontecimiento o el lugar que nos es descripto. Hace que el juego sea honesto con nosotros.

La historia de vida tiene una larga tradición en las ciencias sociales y figuró de modo prominente en el trabajo de la Escuela de Chicago durante las décadas de 1920, 1930 y 1940 (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937; véase también Angell, 1945, y Frazier, 1978). Gran parte de las consideraciones de este capítulo se basan en las historias de vida de un "transexual" (Bogdan, 1974) y de dos "retardados mentales" (Bogdan y Taylor, 1982).

El segundo tipo de entrevistas en profundidad se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben. Entre los ejemplos de este tipo de entrevista se cuentan el estudio de Erikson (1976) sobre la reacción de una ciudad de Virginia Occidental ante un desastre natural, y el estudio de Domhoff (1975) sobre las *élites* de poder. La investigación de Erikson no podría haberse realizado de otro modo a menos que el autor se encontrara accidentalmente en el lugar de un desastre natural, algo improbable por cierto, mientras que podemos suponer que Domhoff no habría podido lograr el acceso a los lugares íntimos frecuentados por los poderosos.

El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Las entrevistas se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso relativamente breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. Por ejemplo, probablemente se podrían realizar varias entrevistas en profundidad con 20 maestros empleando la misma cantidad de tiempo que tomaría un estudio de observación participante en un aula única. El estudio de Rubin (1976) sobre familias obreras, basado en 100 entrevistas de-

talladas con esposas y esposos, es un buen ejemplo de este tipo de investigación.

Aunque los investigadores optan por uno u otro de los tipos de entrevistas en profundidad con diferentes propósitos, las técnicas básicas son análogas en los tres tipos. En todos los casos los investigadores establecen *rapport* con los informantes a través de repetidos contactos a lo largo de cierto tiempo, y desarrollan una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas. Este capítulo describe enfoques y estrategias para las entrevistas en profundidad, tal como las definimos aquí. No obstante, mucho de lo que se dice en las páginas siguientes se puede aplicar a todas las entrevistas con independencia del enfoque.

OPTANDO POR ENTREVISTAR

Todo enfoque investigativo tiene sus puntos fuertes y sus desventajas. Nosotros tendemos a concordar con Becker y Geer (1957) en cuanto a que de la observación participante surge un patrón para medir los datos recogidos mediante cualquier otro método. Es decir que ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

Pero la observación participante no es práctica ni siquiera posible en todos los casos. El observador no puede retroceder en el tiempo para estudiar hechos del pasado, o forzar su entrada en todos los escenarios y situaciones privadas. Los estudios de Erikson (1976) y Domhoff (1975) ilustran este punto. Además, la observación participante exige una cantidad de tiempo y esfuerzo que no siempre se ve recompensada por la comprensión adicional que se obtendría en comparación con otros métodos. Nuestras historias de vida de personas rotuladas como retardados mentales constituyen un ejemplo útil. Aunque se podría asumir la posición de que el mejor modo de realizar historias de vida consiste en seguir a los sujetos durante toda su vida, sería una necedad proponer este método como alternativa a las entrevistas en profundidad.

Así, ningún método es igualmente adecuado para todos los propósitos. La elección del método de investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones prácticas que enfrenta el investigador. Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en las situaciones siguientes.

Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos. Aunque en la investigación cualitativa los intereses de la investigación son necesariamente amplios y abiertos, la claridad y especificidad de lo que se está interesado en estudiar varía según los investigadores. Por ejemplo, un investigador puede estar interesado en términos generales en escuelas y maestros, mientras que otro puede interesarse en el modo en que los maestros ingresan en la profesión. Las experiencias directas anteriores y la lectura de otros estudios cualitativos puede ayudar a ceñir los intereses de la investigación. A esto se debe que las entrevistas en profundidad vayan de la mano con la observación participante.

Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo. Tal como lo observamos previamente, se recurre a las entrevistas en profundidad cuando se desean estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas.

El investigador tiene limitaciones de tiempo. Los observadores participantes a veces "pedalean en el aire" durante semanas, incluso meses, al comienzo de la investigación. Lleva tiempo ubicar los escenarios, negociar el acceso, concertar visitas y llegar a conocer informantes. Aunque los entrevistadores pueden enfrentar problemas análogos, los estudios basados en entrevistas por lo general pueden completarse en un lapso más breve que la observación participante. Mientras que el observador participante puede perder tiempo esperando que alguien diga o haga algo, por lo general el entrevistador recoge invariablemente datos durante los períodos que pasa con los informantes. La presión por obtener resultados en los estudios subsidiados o por escribir disertaciones puede limitar severamente la cantidad de tiempo que el investigador puede dedicar a un estudio. Con las entrevistas se logra el empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador. Innecesario es decir que esto no justifica la investigación superficial o falsa.

La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas. En la investigación cualitativa, un "grupo de uno" puede ser tan esclarecedor como una muestra grande (y con mucha frecuencia lo es más). Sin embargo, hay casos en que el investigador quiere sacrificar la profundidad de la comprensión que se obtiene enfocando intensivamente un escenario o una persona únicos,

en beneficio de la amplitud y de la posibilidad de generalizar que se logra estudiando toda una gama de lugares y personas. Por ejemplo, la inducción analítica es un método para construir teorías a partir de datos cualitativos que requiere un considerable número de casos (Robinson, 1951; Turner, 1953). Mediante la inducción analítica Lindesmith (1968) desarrolló una teoría sobre la adicción al opio basada en entrevistas con un gran número de consumidores de opio.

El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetiva. Nos estamos refiriendo aquí a historias de vida basadas en entrevistas en profundidad. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias (Shaw, 1931). Las historias de vida representan una ılca fuente de comprensión en y por sí mismas. Tal como lo señala Becker (1966), proporcionan una piedra de toque con la cual podemos evaluar las teorías sobre la vida social. En nuestra propia investigación con retardados mentales, las historias de vida pusieron a prueba mitos y concepciones erróneas sobre el retardo mental.

Es también importante señalar las desventajas de las entrevistas, que provienen del hecho de que los datos que se recogen en ellas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En primer lugar, en tanto forma de conversación, las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas. Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen (Deutscher, 1973). Benney y Hughes (1970, pág. 137) describen este problema perfectamente bien:

> Toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica.

Análogamente, Becker y Geer (1957) observan que la gente ve el mundo a través de lentes distorsionadores y que el entrevistador

no debe aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes.

En segundo término, las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones. Irwin Deutscher (1973) ha escrito y compilado un libro estupendo que trata directamente sobre la diferencia entre las palabras y los hechos de la gente. Deutscber critica en especial las investigaciones sobre actitudes y sobre la opinión pública en las cuales se supone que las personas llevan en su cabeza actitudes que determinarán lo que haga en cualquier situación determinada.

Deutscher reimprime y dedica bastante espacio a examinar un estudio de Richard LaPiere (1934-1935). A principios de la década de 1930, LaPiere acompañó a una pareja china a hoteles, campamentos de casas rodantes, pensiones para turistas y restaurantes a través de los Estados Unidos. Entre 251 establecimientos, sólo uno se rehusó a albergarlos. Seis meses más tarde, LaPiere envió un cuestionario a cada uno de esos establecimientos preguntando si aceptarían como huéspedes a personas de raza china. De los 128 establecimientos que contestaron, sólo uno respondió que aceptaría a chinos. Como Deutscher concienzudamente explica, la artificialidad del cuestionario y la entrevista ceñidamente controlada produce respuestas "irreales".

En tercer lugar, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados. En su comparación de la observación participante con las entrevistas, Becker y Geer (1957) enumeran una lista de defectos de las entrevistas que se relacionan con aquella idea general: es probable que los entrevistadores comprendan mal el lenguaje de los informantes, puesto que no tienen la oportunidad de estudiarlo en su uso común; los informantes no quieren o no pueden expresar muchas cosas importantes y sólo observándolos en sus vidas diarias es posible adquirir conocimientos sobre tales cosas; los entrevistadores deben plantearse supuestos sobre cosas que podrían haber sido observadas, y algunos de esos supuestos serán incorrectos.

A pesar de estas limitaciones, pocos investigadores (si es que hay alguno) propugnarán el abandono de las entrevistas como enfoque básico para estudiar la vida social. Becker y Geer (1957, pág. 32) sostienen que los entrevistadores pueden beneficiarse con la con-

ciencia de esas limitaciones y "quizás mejoren sus marcas tomándolas en cuenta".

Precisamente a causa de esas desventajas subrayamos la importancia de las entrevistas *en profundidad*, que permiten conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente. Según nuestro propio punto de vista, mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actividades presentes, y casi nunca predicen con exactitud la manera en que un informante actuará en una situación nueva.

LA SELECCION DE INFORMANTES

Como la observación participante, las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales.

Es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número posible de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento. En un estudio sobre un sindicato de maestros de la ciudad de Nueva York, Cole (1976) realizó entrevistas en profundidad con 25 líderes sindicales, es decir con casi todos los líderes de la ciudad.

La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar (Glaser y Strauss, 1967). En el muestreo teórico el número de "casos" estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada "caso" para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social. Después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva.

Existe un cierto número de maneras de encontrar informantes.

Tal como se vio en el capítulo sobre el trabajo de campo previo en la observación participante, el modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica de la "bola de nieve": conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros. En el inicio se pueden ubicar informantes potenciales a través de las mismas fuentes de las que se sirven los observadores participantes para lograr acceso a escenarios privados: la averiguación con amigos, parientes y contactos personales; el compromiso activo con la comunidad de personas que se quieren estudiar; la aproximación a organizaciones y organismos; la publicidad. En la investigación sobre familias con niños pequeños en la que trabajó uno de los autores de este libro, se emplearon una variedad de técnicas para ubicar a las familias, entre ellas la revisión de registros de nacimientos, la toma de contacto con centros de cuidado diurno de niños, centros vecinales y preescolares, iglesias y clubes sociales, la entrega de volantes en los comercios locales y (en algunos vecindarios) la realización de una encuesta puerta a puerta (los investigadores tenían tarjetas identificatorias que estipulaban su participación en un proyecto de investigación universitario).

Las historias de vida se redactan sobre la base de entrevistas en profundidad con una persona o con una pequeña cantidad de personas. Aunque todos tienen una buena historia para contar (la propia), las historias de algunos son mejores que las de otros, y algunos individuos son mejores compañeros de investigación a los fines de la construcción de la historia de vida. Obviamente, es esencial que la persona de que se trata tenga tiempo para dedicar a las entrevistas. Otra consideración importante se refiere a la buena voluntad y capacidad del individuo para hablar sobre sus experiencias y expresar sus entimientos. Sencillamente, las personas no tienen la misma capacidad para proporcionar relatos detallados de aquello por lo que han pasado y de sus sentimientos al respecto. Por lo general parecería asimismo que los extraños son mejores informantes que los amigos, parientes, clientes y otras personas con las cuales el investigador tiene una relación anterior (Spradley, 1979).

Al construir historias de vida el investigador busca a un tipo particular de persona que ha pasado por ciertas experiencias. Por ejemplo, se han escrito historias de vida sobre las experiencias de delincuentes juveniles (Shaw, 1931, 1966; Shaw y otros, 1938), de un negociador profesional de efectos robados (Klockars, 1974), de un transexual (Bogdan, 1974) y de un ladrón profesional (Sutherland, 1937). Aunque estemos interesados en estudiar a cierto tipo

de persona, tengamos presente que las experiencias pasadas de la gente pueden no haber generado un efecto importante sobre sus vidas y perspectivas presentes. Lo que a nosotros nos parece significativo puede no serlo para un informante potencial. Prácticamente todos los jóvenes participan en actividades que alguien podría calificar como delitos juveniles. Pero para la mayoría de los jóvenes la participación en tales actividades tiene poco que ver con el modo en que se ven a sí mismos. Spradley (1979) sostiene que uno de los requerimientos de los buenos informantes es la "enculturación completa", es decir, que conozcan tan bien una cultura (o subcultura, grupo u organización) que ya no piensen acerca de ella.

No existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas. El investigador se encuentra con alguien que tiene una historia importante para contar y quiere contarla. Desde luego, cuanto más se participa en círculos que están fuera del escenario universitario, más probable es que se establezcan los contactos y se adquiera la reputación necesaria para descubrir a un buen informante.

Nosotros encontramos a Ed Murphy y a Pattie Burt (los sujetos de *Inside Out*) a través de nuestra participación en grupos locales preocupados por las personas rotuladas como retardados mentales. Ed nos fue recomendado como orador invitado para un curso que uno de nosotros estaba dictando. Ed fue claro en la presentación de su experiencia como persona rotulada "retardado mental" que había vivido internado en una institución. De hecho, la palabra "retardado" fue perdiendo sentido a medida que hablaba. Nos mantuvimos en contacto con él después de esa charla en el curso, encontrándolo en una asociación local. Unos dos años después de haberlo conocido, fuimos abordándolo con la idea de trabajar en su historia de vida. Uno de nosotros encontró a Pattie cuando ella estaba viviendo en una institución local. Cuando la mujer dijo que quería desesperadamente salir de la institución, el autor la ayudó a hacerlo. Durante un lapso breve, ella vivió con el otro autor y su familia. Vimos con frecuencia a Pattie en los quince meses siguientes, mientras residía en una serie de hogares diferentes. Comenzamos a entrevistarla poco después de que ella se mudara a su propio departamento en una ciudad cercana.

La historia de vida de Jane Fry, *Being Different*, fue preparán-

dose de modo similar. Uno de nosotros la conoció cuando ella habló en una clase en la que enseñaba un colega. La presentación de su vida como transexual era sorprendente por la comprensión que permitía alcanzar y por la descripción de sus experiencias. Algún tiempo después el autor la volvió a encontrar en un centro local de intervención en crisis, donde ella estaba haciendo un voluntariado. Gracias a ese encuentro y a varios otros, el autor llegó a conocerla lo bastante bien como para poder pedirle que cooperara en la redacción de su historia de vida.

APROXIMACION A LOS INFORMANTES

En la mayoría de los casos no se sabe cuántas entrevistas en profundidad habrá que realizar hasta que se comienza a hablar realmente con los informantes. Algunas personas van entrando en calor de modo gradual; otras tienen mucho que decir y con ellas bastan muy pocas sesiones. Los proyectos de entrevistas por lo general toman en cualquier parte de varias a más de 25 sesiones, y de 50 a 100 horas para las historias de vida.

Puesto que no se puede decir de antemano cuántas entrevistas exactamente queremos realizar, es recomendable avanzar lentamente al principio con los informantes. Dígales que le gustaría mantener una entrevista o dos con ellos, pero no los comprometa a perder mucho tiempo en el proceso. Después de haber realizado un par de entrevistas, se pueden discutir los planes de modo más directo. Nosotros nos encontramos con Ed Murphy y Jane Fry varias veces antes de plantear la posibilidad de escribir sus historias de vida. Es interesante que ambos hubieran pensado previamente en escribir sus autobiografías (la mayor parte de las personas probablemente piensen en lo mismo en algún punto de sus vidas). Jane había intentado redactar su historia de vida varios años antes, pero abandonó el proyecto al cabo de unas pocas páginas. Ed y Jane quedaron entusiasmados con el plan después de que por primera vez lo discutiéramos seriamente con cada uno de ellos.

Por lo general no es difícil conseguir las entrevistas iniciales, en la medida en que los individuos de que se trate puedan introducirnos en sus agendas. La mayor parte de las personas están dispuestas a hablar sobre sí mismas. En realidad, se sienten con frecuencia halagadas por la perspectiva de ser entrevistadas para un proyecto investigativo. En el estudio sobre las familias, muchos progenitores se sintieron honrados por haber sido seleccionados para parti-

cipar en un estudio universitario concerniente a la crianza de los niños. Desde luego, es muy halagador pedirle a alguien que narre su vida. Cuando encaramos a informantes potenciales, les decimos que nos parece probable que hayan tenido algunas experiencias interesantes o que tengan algo importante que decir, y que nos gustaría sentarnos juntos y hablar sobre ellos alguna vez. Si parecen aceptar la idea, concertamos el primer encuentro.

Cuando, después de un par de sesiones, decidimos que queremos entrevistar a un individuo un cierto número de sesiones adicionales, debemos tratar de esclarecerlo acerca de cualquier problema que pueda tener en mente, y de cualquier posible idea errónea. Las historias de vida, en particular, son el resultado de un esfuerzo cooperativo. El tono que deseamos establecer es de compañerismo antes que el de una relación investigador-sujeto (Klockars, 1977). Los puntos siguientes son los que con mayor facilidad suscitan desinteligencias y por lo tanto lo que es más importante plantear.

1. *Los motivos e intenciones del investigador.* Muchas personas se preguntarán qué es lo que usted espera obtener del proyecto. Pueden incluso temer que el producto final se use en perjuicio de ellas. Si usted es un científico social, es probable que su motivación tenga que ver con el aporte de conocimientos a su campo y con el progreso profesional. Esto se puede examinar con los informantes. Aunque algunas personas no captan los intereses precisos de la investigación, la mayor parte comprende las metas educacionales y académicas.

Probablemente usted no sepa si los resultados de su estudio serán publicados ni (en caso afirmativo) dónde lo serán. Pero debe explicar que tratará de hacer publicar dicho estudio en un libro o en un periódico, o (en el caso de estudiantes) como disertación o tesis. En muy pocos casos los estudios de este tipo se publican comercialmente. También esto hay que explicarlo. Finalmente, aunque uno no querría perder su tiempo en el proyecto si no pensara que se obtendrá de él algún resultado concreto, también se debe advertir a los informantes sobre dificultades potenciales para la publicación del estudio.

2. *Anonimato*. Es casi siempre sensato emplear seudónimos para designar a personas y lugares en los estudios escritos. Son muy pocos los intereses legítimos de la investigación que se satisfacen publicando los nombres auténticos. Los riesgos son sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación; ocultamiento de detalles e información impor-

tantes. Aunque algunas personas podrían desear ver sus nombres en letras de molde por una variedad de razones, hay que resistirse a conformarlos, explicando las razones a los informantes. En la historia de vida de Jane Fry, ella quería fervientemente ver su nombre impreso, y el investigador al principio se manifestó de acuerdo. No obstante, a medida que se sucedían las entrevistas, resultó claro que ese proceder ocasionaría numerosos problemas y ambos concordaron en utilizar seudónimos.

3. *La palabra final.* Un modo de ganar la confianza de los informantes consiste en decirles que tendrán la oportunidad de leer y comentar los borradores de cualquier libro o artículos antes de la publicación. Algunos investigadores incluso garantizan a los informantes un poder de veto sobre lo publicable. Aunque nosotros somos renuentes a conceder a los informantes la palabra final sobre el contenido del material escrito, permitirles que revisen los originales fortalece la relación entre ellos y el investigador y la calidad del estudio.

4. *Dinero.* El dinero puede corromper el vínculo entre el entrevistador y el informante, convirtiendo el deseable compañerismo en una relación de empleador y empleado. También hace surgir el fantasma de que el informante se sienta alentado a fabricar "una buena historia" para ganar algún dinero. Sin embargo, muchos proyectos investigativos en gran escala retribuyen económicamente a los entrevistados.[4] En el estudio sobre la familia se abonaron retribuciones a los progenitores por participar en las entrevistas. Sin duda esto indujo a algunos padres a seguir participando en el estudio cuando querían desertar. No obstante, si hay que pagarle a la gente para que se preste a las entrevistas, es discutible que hable con sinceridad sobre cualquier cosa que posea una importancia real en su vida.

Compartir los derechos de autor de un libro con los informantes no es lo mismo que pagarles por las entrevistas. Esto crea un espíritu de compañerismo en el esfuerzo investigativo. Puesto que los informantes por lo general no ven sus nombres impresos ni se acreditan ningún mérito profesional, tal vez merezcan una parte de los réditos de un libro, aunque la mayoría de las obras académicas no devengan derechos considerables.

El autor de la historia de vida de Jane Fry resolvió el tema de

[4] Además, muchos de los autores o sujetos de las historias de vida preparadas por la Escuela de Chicago recibieron pagos por escribirlas (véase Shaw y otros, 1938; Sutherland, 1937).

los derechos de autor con la ayuda de un abogado. Como muchos sujetos de historias de vida, Jane era pobre en esa época y recibía un subsidio público. Para asegurar que los pagos por derecho de autor no afectaran sus beneficios, se recurrió al abogado para abrir una reserva de depósitos a nombre de ella.

5. *Logística.* Finalmente, hay que establecer un horario general y un lugar para los encuentros. La frecuencia y extensión de las entrevistas dependerá de las respectivas agendas. Una entrevista requiere por lo general unas dos horas. Un tiempo menor es insuficiente para explorar muchos temas; un lapso mayor dejará probablemente exhaustos a los dos participantes. Para preservar la continuidad de las entrevistas, los encuentros deben ser aproximadamente semanales. Es demasiado difícil retomar las cosas en el punto en que se dejaron cuando las entrevistas no se realizan a intervalos regulares. La extensión del proyecto general dependerá de la libertad con que hable la persona y de lo que el investigador espere cubrir. Completar una historia de vida lleva por lo menos unos cuantos meses. La historia de vida de un negociador profesional de efectos robados, realizada por Klockars (1974) le llevó quince meses de entrevistas semanales o quincenales (Klockars, 1977).

Se debe tratar de hallar un sitio con privacidad donde se puede hablar sin interrupciones y el informante se sienta relajado. Muchas personas se sienten más cómodas en sus propias casas y oficinas. Sin embargo, en los hogares de muchos resulta difícil conversar en privado. En el estudio sobre la familia, algunos progenitores intentaron escuchar subrepticiamente las entrevistas con los cónyuges, lo cual conatituye un factor inhibidor obvio. En nuestras investigaciones sobre Ed Murphy y Jane Fry realizamos las entrevistas en nuestras oficinas, ubicadas en una casa refaccionada, después de las horas de trabajo. A Pattie Burt la entrevistamos en su propio departamento. Nada impide que el investigador concierte entrevistas en un restaurante o un bar, en la medida en que la privacidad quede asegurada.

EL COMIENZO DE LAS ENTREVISTAS

El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: *sus* significados, perspectivas y definiciones; el modo en que *ellos* ven, clasifican y experimentan el mundo. Es presumible que los investigadores quieran formular algunas pregun-

tas generales antes de iniciar el trabajo. Pero deben ser cuidadosos para no forzar su programa demasiado tempranamente. Al plantear de entrada preguntas directivas, el investigador crea una tendencia mental en los informantes acerca de aquello sobre lo que es importante hablar; esa predisposición inducida puede hacer difícil, si no imposible, llegar a conocer el modo en que realmente ellos ven las cosas.

Durante las primeras entrevistas el investigador establece el tono de la relación con los informantes. En esas entrevistas iniciales, el entrevistador debe aparecer como alguien que no está totalmente seguro de las preguntas que quiere hacer y que está dispuesto a aprender de los informantes. Robert Coles (1971, pág. 39) describe con elocuencia este marco de referencia:

> Mi trabajo... consiste en presentar vivas hasta donde me resulte posible un cierto número de vidas... que confían en una persona como yo, alguien de afuera, un extraño, un oyente, un observador, un curioso... un sujeto al que un montañés describió como uno "que siempre vuelve y aparentemente no sabe exactamente qué quiere oír o saber".

El entrevistador cualitativo debe hallar modos de conseguir que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir. A diferencia del observador participante, no puede quedarse atrás y esperar que las personas hagan algo antes de formular preguntas. Hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora y los documentos personales.

Las preguntas descriptivas

Probablemente el mejor modo de iniciar las entrevistas con informantes consista en pedirles que describan, enumeren o bosquejen acontecimientos, experiencias, lugares o personas de sus vidas. Prácticamente en todas las entrevistas uno puede presentar una lista de preguntas descriptivas que les permitirán a las personas hablar sobre lo que ellos consideran importante, sin estructurarles las respuestas. En nuestras historias de vida de retardados mentales iniciamos las entrevistas pidiendo a los informantes que nos proporcionaran cronologías de los principales acontecimientos

de sus vidas. Pattie Burt enumeró hechos tales como su nacimiento, su ubicación en diversos hogares sustitutos, la institucionalización y el arriendo de su departamento. Ed Murphy listó la muerte de su padre, la muerte de su madre, la muerte de su hermana, además de los lugares en los que había vivido.

En nuestro trabajo con Ed Murphy frecuentemente iniciábamos las sesiones haciéndole puntualizar acontecimientos y experiencias (a veces esto absorbía toda la sesión). Puesto que su institucionalización fue muy gravitante en su vida, seguimos esa experiencia con gran profundidad. Por ejemplo, le pedimos que bosquejara cosas tales como las salas en las que había vivido, un día típico en las diferentes salas, sus amigos en la institución y las tareas que se le asignaban.

Cuando los informantes mencionan experiencias específicas, se pueden indagar mayores detalles. También es una buena idea tomar notas de temas para volver a ellos ulteriormente.

Relatos solicitados

Muchas de las historias de vida clásicas de las ciencias sociales se han basado en una combinación de entrevistas en profundidad y relatos escritos por los propios informantes. Shaw (1931, 1966), Shaw, McKay y McDonald (1938) y Sutherland (1937) hacen un amplio uso de este enfoque en sus historias de vida de delincuentes y criminales.

Shaw y sus colegas se sirvieron de diversas técnicas para estructurar historias de vida de delincuentes en la década de 1930. Shaw (1966) informa que, aunque se apoyaba en gran medida en entrevistas personales, prefería basarse en documentos escritos. En *The Jack-Roller*, Shaw (1966) primero entrevistó a Stanley, el protagonista de la historia de vida, para preparar una cronología detallada de sus actos y experiencias delictivos. A continuación le entregó esa cronología a Stanley para que él la usara como guía en la redacción de su propia historia. Shaw (1966, pág. 23) escribe que instruyó a Stanley en el sentido de que "proporcionara una descripción detallada de cada acontecimiento, la situación en la que se produjo y sus reacciones personales a la experiencia". En otras historias de vida, como *Brothers in Crime* (1938), Shaw y sus colaboradores sólo dan a sus informantes la indicación de que proporcionen una descripción detallada de sus experiencias durante la infancia y adolescencia.

Sutherland fue algo más directivo al solicitar la historia de vida titulada *The Professional Thief* (1937). Aunque no describe detalladamente su enfoque, dice que la mayor parte del texto fue escrito por el ladrón protagonista, sobre la base de preguntas y temas sugeridos por el investigador. A continuación Sutherland se entrevistó con el ladrón aproximadamente siete horas por semana durante doce semanas, para examinar lo que el sujeto había escrito. La historia de vida final incluye el relato original del ladrón, el material de las entrevistas, pasajes menores escritos por Sutherland a los fines de la compaginación, y notas al pie basadas en una amplia gama de fuentes, entre ellas entrevistas con otros ladrones y con detectives.

En el caso de *Being Different*, el investigador le pidió a Jane Fry que escribiera una cronología detallada de su vida. Después utilizó esa cronología como base para entrevistarse con ella. En las últimas entrevistas él y Jane recorrieron la cronología punto por punto a fin de retomar cualquier ítem pasado por alto.

No todas las personas pueden o están dispuestas a escribir sobre sus experiencias. No obstante, los bosquejos y cronologías pueden también emplearse como guías en entrevistas abiertas en profundidad.

La entrevista con cuaderno de bitácora

En este enfoque, los informantes llevan un registro corriente de sus actividades durante un período específico; ese registro proporciona una base para las entrevistas en profundidad. Zimmerman y Wieder (1977), que se refieren a esta técnica como "método de la entrevista con diario", han descripto procedimientos específicos asociados con ella.

En un estudio sobre los "estilos de vida de la contracultura", Zimmerman y Wieder pidieron a los informantes que llevaran un "cuaderno de bitácora" en el que debían anotar cronológicamente sus actividades. Los instruyeron para que registraran esas actividades tan detalladamente como pudieran hacerlo, realizaran anotaciones por lo menos diarias, y se remitieran a un conjunto normalizado de preguntas al considerar cada actividad: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? Puesto que Zimmerman y Wieder estaban interesados en las actividades sexuales y el consumo de drogas, indicaron a los informantes que describieran esas actividades específicamente.

Zimmerman y Wieder contaban con dos investigadores que revisaban cada diario y preparaban un conjunto de preguntas y exploraciones que se formularían a los informantes sobre la base de sus relatos. Informan que por cada 5 a 10 páginas de diario, los investigadores generaban 100 preguntas que suponían 5 horas de entrevista.

Como los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora no se adecua a informantes que no son adeptos a registrar sus actividades por escrito. Tal como lo señalan Zimmerman y Wieder, las conversaciones telefónicas diarias y el grabador pueden emplearse como métodos sustitutivos.

Documentos personales

Los documentos personales (los diarios, cartas, dibujos, registros, agendas y listas de cosas importantes de las propias personas) pueden utilizarse para guiar las entrevistas sin imponer una estructura a los informantes. La mayor parte de las personas guardan antiguos documentos y registros, y están dispuestas a mostrar a terceros por lo menos algunos de aquellos elementos. Si al investigador no le falta una idea general de las experiencias que quiere cubrir en las entrevistas, puede pedir a los informantes que le muestren documentos relacionados con esas experiencias antes de empezar a entrevistar. Más adelante, en el curso de la entrevista, esos materiales pueden encender recuerdos y ayudar a las personas a revivir antiguos sentimientos.

Jane Fry guardaba antiguas cartas y otros documentos y había escrito relatos autobiográficos en momentos críticos de su vida. Los compartió libremente con el investigador. Esos documentos no sólo proporcionaron un marco para las entrevistas, sino que finalmente fueron incorporados a su historia de vida.

En algunas investigaciones mediante entrevistas, el entrevistador tiene una buena idea de lo que pasa por la mente de los informantes antes de que él empiece a entrevistar. Por ejemplo, algunos entrevistadores han realizado previamente observación participante; otros utilizan sus propias experiencias para guiar su investigación. El estudio de Becker sobre músicos de jazz partió de su propia experiencia en una banda. En nuestra investigación, nosotros pasamos una considerable cantidad de tiempo con los informantes antes de empezar a entrevistarlos formalmente. Habíamos oído a Ed Murphy hablar sobre su vida en las instituciones antes

de que se nos ocurriera la idea de escribir su historia de vida. Cuando los investigadores tienen como base un cuerpo de experiencia directa, pueden ser algo más directivos y agresivos en su indagación inicial.

LA GUIA DE LA ENTREVISTA

En los proyectos de entrevistas en gran escala algunos investigadores utilizan una *guía de la entrevista* para asegurarse de que los temas claves sean explorados con un cierto número de informantes. La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que uno intenta estudiar (por lo menos en las entrevistas en profundidad). Este tipo de guía es útil cuando el investigador ya ha aprendido algo sobre los informantes a través del trabajo de campo, entrevistas preliminares u otra experiencia directa. Esa guía puede asimismo ser ampliada o revisada a medida que se realizan entrevistas adicionales.

La guía de la entrevista es especialmente útil en la investigación y evaluación en equipo, o en otras investigaciones subsidiadas (Patton, 1980). En la investigación en equipo, la guía proporciona un modo de asegurar que todos los investigadores exploren con los informantes las mismas áreas generales. Uno de los autores de este libro utilizó una guía de la entrevista en un proyecto de investigación que implicaba visitas al campo, intensivas y a corto plazo; una media docena de investigadores debían concurrir a cierto número de sitios (véase Taylor, 1982). En la investigación subsidiada y en la evaluación cualitativa la guía de la entrevista puede emplearse para proporcionar a los patrocinadores una idea de lo que el investigador abarca realmente con los informantes.

LA SITUACION DE ENTREVISTA

El entrevistador debe crear un clima en el cual las personas se

sientan cómodas para hablar libremente sobre sí mismas. ¿En qué tipos de situación es más probable que las personas expresen sus modos de ver? En la entrevista estructurada se instruye al entrevistador para que actúe como una figura desinteresada; el diseño de la situación de entrevista intenta remedar las condiciones de laboratorio. Pero, como lo observa Deutscher (1973, pág. 150); pocas veces las personas expresan sus verdaderos sentimientos y opiniones en esas circunstancias: "Las expresiones reales de la actitud o la conducta abierta pocas veces se producen en las condiciones de esterilidad que se estructuran deliberadamente para la situación de entrevista".

En la entrevista cualitativa, el investigador intenta construir una situación que se asemeje a aquellas en las que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes. La entrevista es relajada y su tono es el de una conversación, pues así es como las personas interactúan normalmente. El entrevistador se relaciona con los informantes en un nivel personal. Por cierto, las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos.

Hay sin duda diferencias entre la situación de entrevista y aquellas en que las personas interactúan normalmente: los entrevistadores a veces deben contenerse y no expresar sus opiniones; se entiende que la conversación es privada y confidencial; el flujo de la información es en gran medida (aunque no exclusivamente) unilateral; los entrevistadores comunican un interés genuino en las opiniones y experiencias de la gente y están dispuestos a escucharla durante horas hasta el final. Sin embargo, sólo diseñando la entrevista según los lineamientos de la interacción natural puede el entrevistador calar en lo que es más importante para las personas. En realidad, el entrevistador tiene muchas figuras paralelas en la vida cotidiana: el que sabe escuchar, el hombro sobre el que se puede llorar, el confidente.

Lo mismo que la observación participante, las entrevistas en profundidad requieren capacidad para relacionarse con otros en sus propios términos. No hay ninguna fórmula simple para entrevistar con éxito, pero los puntos siguientes dan el tono de la atmósfera que el investigador debe tratar de crear.

No abrir juicio

Cuando los informantes comienzan a compartir un número creciente de experiencias y sentimientos con el entrevistador, dejan caer sus fachadas públicas y revelan partes de sí mismos que por lo común mantienen ocultas. Es frecuente que las personas introduzcan o cierren sus revelaciones con repudios o comentarios tales como "Usted debe pensar que estoy loco para hacer eso" y "No puedo justificar lo que hice, pero..."

Una parte importante de la técnica de entrevistar consiste en no abrir juicio. Benney y Hugues (1970, pág. 140) escriben: "...la entrevista es una comprensión entre dos partes en la cual, a cambio de permitir al entrevistador dirigir la comunicación, se asegura al informante que no se encontrará con negaciones, contradicciones, competencia u otro tipo de hostigamiento". En otras palabras, si queremos que la gente se abra y manifieste sus sentimientos y opiniones, debemos abstenernos de emitir juicios negativos sobre ella y de "humillarla" o "acallarla".

Por supuesto, el mejor modo de evitar la apariencia de que se está juzgando a las personas consiste en tratar de aceptarlas por quienes son y por lo que son, sin abrir juicio tampoco mentalmente. Cuando no podemos adoptar esa actitud, es posible enunciar nuestra posición, pero amablemente y sin condenar a la persona como un todo.

Durante la entrevista hay que tomar la iniciativa de tranquilizar al interlocutor en cuanto a que en él todo está bien a nuestros ojos, después de que nos haya revelado algo perturbador, personal o desacreditante. Debemos comunicar nuestra comprensión y simpatía: "Sé lo que quiere decir", "Lo mismo me pasó a mí una vez", "Yo he pensado en hacerlo", "Tengo un amigo que también hizo eso".

Permitir que la gente hable

La entrevista en profundidad a veces requiere una gran cantidad de paciencia. Los informantes pueden extenderse sobre cosas en las que no estamos interesados. En especial durante las entrevistas iniciales, es necesario no interrumpir al informante aunque no estemos interesados en el tema que toca.

Por lo general se puede conseguir que una persona vuelva atrás mediante gestos sutiles, como dejando de asentir con la ca-

beza y de tomar notas (Patton, 1980), y cambiando amablemente de tema durante las pausas en la conversación: "Me gustaría volver a algo que usted dijo el otro día". Con el tiempo, los informantes por lo general aprenden a leer nuestros gestos y conocen lo bastante nuestros intereses como para hablar sobre algunas cosas y no sobre otras.

Cuando el entrevistado comienza a hablar sobre algo importante, deje que la conversación fluya. Los gestos de simpatía y las preguntas pertinentes sirven para mantenerlo en el tema.

Prestar atención

Durante las entrevistas prolongadas es fácil que la mente vague. Esto ocurre especialmente cuando se está grabando y uno no tiene la obligación de concentrarse para recordar cada palabra que se diga.

Prestar atención significa comunicar un interés sincero en lo que los informantes están diciendo, y saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta. Tal como Thomas Cottle (1973b, pág. 351) lo expresa claramente, prestar atención también significa abrirse para ver las cosas de un modo nuevo y diferente:

> Si es que existe una regla para esta forma de investigación, ella podría reducirse a un anunciado tan simple como "prestar atención". Prestar atención a lo que la persona hace, dice y siente; prestar atención a lo que es evocado por estas conversaciones y percepciones, en particular cuando nuestra mente vaga muy lejos; finalmente, prestar atención a las respuestas de aquellos que, a través de nuestro trabajo, podrían oír a estas personas. Prestar atención implica abrirse; no una manera de abrirse especial o metafísica, sino simplemente la observación de uno mismo, le autoconciencia, la creencia de que todo lo que uno toma del exterior y experimenta en su interior es digno de consideración y esencial para comprender y respetar a aquellos con quienes nos encontramos.

Ser sensible

Los entrevistadores siempre deben percibir el modo en que sus palabras y gestos afectan a los informantes. A veces tienen que "hacerse los tontos", pero no ser insultantes. Deben ser simpáticos, pero no tratar con condescendencia. Deben saber cuándo indagar,

pero mantenerse alejados de las heridas abiertas. Deben ser amistosos, pero no como quien sólo trata de congraciarse. La sensibilidad es una actitud que uno debe llevar a las entrevistas y a la observación participante. Robert Coles (1971b, pág. 29) alcanza el centro de la cuestión cuando escribe:

De alguna manera todos debemos aprender a conocer a los otros... Por cierto debo decir que a mí mismo, amablemente y en ocasiones firme o severamente, se me recordó lo absurdas que habían sido algunas de mis preguntas, lo engañosos o presumidos que eran los supuestos que ellas transmitían. El hecho es que reiteradamente he visto a un trabajador emigrante iletrado, pobre y humilde, retroceder un poco ante algo que yo hice o dije, sonreír un tanto nerviosamente, echar chispas por los ojos y enfurruñarse, hacerse algunas preguntas sobre mí y mis propósitos, y a través de sus gestos hacerme conocer la desaprobación que seguramente había sentido; y, en efecto, la crítica que también surgía en él, la crítica serena, reflexionada, quizá difícil de expresar en palabras...

EL SONDEO

Una de las claves de la entrevista fructuosa es el conocimiento de cuándo y cómo sondear, explorar, escudriñar. A lo largo de las entrevistas, el investigador realiza el seguimiento de temas que emergieron como consecuencia de preguntas específicas, alienta al informante a describir las experiencias en detalle, y presiona constantemente para clarificar sus palabras.

En la entrevista cualitativa tenemos que sondear los detalles de las experiencias de las personas y los significados que éstas les atribuyen. Ese es el punto en que las entrevistas en profundidad se apartan de las conversaciones cotidianas. A diferencia de la mayor parte de las personas, el entrevistador está interesado en acontecimientos triviales, en las luchas y experiencias diarias, tanto como en los puntos brillantes de la vida. Además, en contraste con la conversación natural, los entrevistadores no pueden dar por supuesto que entienden exactamente lo que la gente quiere decir. *El entrevistador no puede dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten.* Deutscher (1973, pág. 191) explica cómo palabras aparentemente objetivas pueden tener diferentes significados culturales:

Cuando un camionero norteamericano se queja a la camarera en el coche comedor porque la cerveza está "caliente" y la sopa "fría", el líquido "calien-

te" puede tener una temperatura de 10°C, y el "frío" estar a 25°C... La norma para los mismos objetos puede variar de cultura a cultura, de país a país, de región a región y, para el caso, dentro de cualquier unidad social —entre clases, grupos de edad, sexos, o lo que se tenga—; una sope "fría" para un adulto puede estar demasiado "caliente" para un niño.

Los entrevistadores cualitativos deben pedir constantemente a los informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho, incluso a riesgo de parecer ingenuos. Spradley (1979) comenta que el entrevistador tiene que enseñar al informante a ser un buen informante, alentándolo continuamente a proporcionar descripciones detalladas de sus experiencias.

Durante la entrevista se debe continuar indagando para obtener clarificación hasta que se esté seguro de lo que el informante quiere decir exactamente: reformular lo que dijo y pedir confirmación; pedir al entrevistado que proporcione ejemplos; señalar lo que no está claro para nosotros. También se deben seguir sus comentarios, hasta lograr un cuadro mental claro de las personas, lugares, experiencias y sentimientos de su vida. Formule una cantidad de preguntas específicas:

¿Me puede decir a qué se parecía ese lugar?
¿Cómo se sintió entonces?
¿Se acuerda de lo que dijo en ese momento?
¿Qué estaba haciendo usted?
¿Quién más estaba allí?
¿Qué ocurrió después de eso?

El entrevistador hábil presenta preguntas que estimulan la memoria. Muchos acontecimientos pasados yacen profundamente ocultos en el recuerdo y muy alejados de la vida diaria. Trate de imaginar preguntas que recuperen algunos de esos acontecimientos; por ejemplo:

¿En esa época, cómo lo describía a usted su familia?
¿Sus padres siempre contaban cuentos sobre cómo era usted cuando estaba creciendo?
¿Qué clase de cuentos contaba usted cuando se reunía con sus hermanos y hermanas?

Así como los observadores participantes pueden pasar a ser más agresivos en las últimas etapas de la investigación, la indaga-

ción del entrevistador puede hacerse más directiva a medida que aprende cosas sobre los informantes y sus perspectivas. No es poco común que los informantes no estén dispuestos o no puedan hablar sobre temas que son obviamente importantes para ellos. En nuestras entrevistas con Ed Murphy, por ejemplo, él se mostró renuente a comentar en términos personales el hecho de que había sido rotulado como retardado mental. En lugar de ello, hablaba sobre el modo en que el rótulo estigmatizaba injustamente a otros "retardados mentales". Para conseguir que se explayara sobre la experiencia de sobrellevar ese rótulo, planteamos preguntas que le permitían conservar una identidad de persona "normal": "Usted es obviamente una persona brillante; ¿cómo se enredó en una institución para retardados?", y "Muchos niños tienen problemas de aprendizaje; ¿cómo le fue a usted en la escuela?" Durante las entrevistas con Ed Murphy hubo también oportunidades en que enfrentamos su tendencia a evitar ciertos asuntos. Tratamos de inculcarle la idea de la importancia de que hablara sobre esas experiencias. Cuando mostró reluctancia a hablar sobre su familia, le dijimos algo parecido a lo siguiente:

> Creo que es importante conocer su vida familiar. Muchísimas familias no saben cómo tratar a niños discapacitados. Pienso que tiene que tratar de hablar sobre sus sentimientos y experiencias.

Aunque Ed continuó sintiéndose incómodo con algunos temas, finalmente habló sobre muchos de los que había evitado.

Como el observador participante, el entrevistador puede también utilizar lo que Douglas (1976) denomina "táctica de la aserción en etapas" y otras técnicas de indagación agresivas. Como ya lo hemos visto, aquella táctica supone actuar como si uno ya "estuviera enterado", con el fin de obtener más información.

CONTROLES CRUZADOS

Mientras los entrevistadores cualitativos tratan de desarrollar una relación abierta y honesta con los informantes, deben estar alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en las historias. Tal como lo señala Douglas (1976), en la vida diaria la gente oculta hechos importantes acerca de sí misma. Cada uno puede "mentir un poco, engañar un poco", para decirlo con las palabras de

Deutscher (1973). Además, todas las personas son propensas a exagerar sus éxitos y negar o escamotear sus fracasos.

A lo largo de estas páginas hemos subrayado que en la investigación cualitativa el problema de la "verdad" es difícil. El investigador cualitativo no está interesado en la verdad *per se*, sino en perspectivas. Así, el entrevistador trata de extraer una traducción más o menos honesta del modo en que los informantes se ven realmente a sí mismos y a sus experiencias. Shaw (1955, págs. 2-3) explica muy bien este punto en su introducción a *The Jack-Roller:*

> También debe señalarse que la validez y el valor del documento personal no depende de su objetividad o veracidad. No se espera que el delincuente necesariamente describirá sus situaciones de vida con objetividad. Por el contrario, lo que se desea es que su historia refleje sus propias actitudes e interpretaciones personales. Las racionalizaciones, las fábulas, los prejuicios, las exageraciones, son tan valiosos como las descripciones objetivas, siempre que, desde luego, esas reacciones sean adecuadamente identificadas y clasificadas.

Después de escribir esas palabras, Shaw cita un célebre aforismo de W. I. Thomas (1928, pág. 572): "Si los hombres definen las situaciones como reales, ellas son reales en sus consecuencias".

En contraste con los observadores participantes, al entrevistador le falta el conocimiento directo del modo en que actúan las personas que estudia en sus vidas cotidianas. Esto puede hacer que resulte difícil diferenciar las distorsiones deliberadas y las exageraciones groseras, por una parte, y las perspectivas auténticas (que son necesariamente "subjetivas" y "tendenciosas"), por la otra. *Si usted conoce suficientemente bien a una persona, por lo general puede decir cuándo ella elude un tema o simula.* En las entrevistas en profundidad pasamos con la gente el tiempo necesario como para poder "leer entre líneas" sus observaciones y sondear detalles suficientes para saber si están fabricando una historia. En su examen de *The Natural History of a Delinquent Career,* de Shaw, Ernest Burgess (en Shaw, 1931, pág. 240) aduce que la validez de una historia de vida depende de la manera en que ha sido obtenida:

> A mi juicio, la validez del enunciado de actitudes en la historia de vida parece depender estrechamente de los elementos siguientes: a) un documento sobre el que se informa con las palabras de la persona, es decir una autobiografía escrita o un registro palabra por palabra de un relato oral; b) un documento que represente una expresión libre, espontánea y detallada de experiencias

pasadas, aspiraciones presentes y planes para el futuro; c) un documento obtenido en una situación favorable en el que las tendencias al engaño o el prejuicio estén presentes en grado mínimo o falten por completo.

El investigador tiene también la responsabilidad de establecer *controles cruzados* sobre las historias de los informantes. Debe examinar la coherencia de los dichos en diferentes relatos del mismo acontecimiento o experiencia (Klockars, 1977). En la investigación con Jane Fry, por ejemplo, el investigador controló la coherencia de su historia. Con frecuencia Jane saltaba de un tema a otro. Puesto que en el curso de las entrevistas se refirió varias veces a los mismos acontecimientos, se pudieron comparar versiones diferentes proporcionadas en distintos momentos.

Asimismo, para controlar las afirmaciones de los informantes se deben apelar a tantas fuentes de datos diferentes como resulte posible. En las primeras obras de la Escuela de Chicago, los investigadores comparaban regularmente las narraciones de los informantes con los registros oficiales conservados por la policía y por organismos de asistencia social. Sutherland (1937) hizo leer la historia de vida de un ladrón profesional por otros ladrones profesionales y por detectives, para obtener sus opiniones sobre la veracidad del relato. En nuestra investigación, confrontamos las narraciones de nuestros informantes con otras de personas conocedoras y con nuestras propias observaciones y experiencias. Por ejemplo, habíamos realizado una extensa observación participante en las instituciones en las que estuvieron ubicados Ed Murphy y Pattie Burt. Al redactar la historia de vida de Jane Fry, el investigador entrevistó a otras personas que habían pasado por experiencias similares. Así, interrogó a un ex oficial naval sobre la exactitud del relato de Jane sobre la vida en la armada. Al final de la historia de vida, yuxtapuso los relatos de experiencias de Jane con registros psiquiátricos, aunque su propósito era menos controlar la historia que comparar ideologías competitivas sobre la transexualidad.

Probablemente el mejor modo de tratar las contradicciones e incoherencias internas consista en plantear el problema directamente. Enfrente a la persona con las pruebas, en términos amables.

Quizás usted pueda explicarme algo. En una oportunidad usted me dijo esto, pero lo que me dijo en otro momento no concuerda con eso. No lo comprendo.

Lo que se sospecha que son mentiras o engaños con frecuencia se convierten en desinteligencias o cambios sinceros en las perspectivas del informante. Es también importante señalar, como lo observa Merton (1946) que a veces una persona sostiene modos de ver que son contradictorios desde un enfoque lógico.

LAS RELACIONES CON LOS INFORMANTES

La relación entre entrevistador e informante es en gran medida unilateral. A través de ella, el entrevistador tiene la oportunidad de realizar un estudio y con él ganar el status y las recompensas que acompañan a la obtención de un título o a la publicación de libros o artículos. No está claro qué es lo que obtienen los informantes, si es que obtienen algo, salvo la satisfacción de que alguien piense que sus vidas y modos de ver tienen importancia. Aunque las recompensas tangibles para los informantes son muy pocas, se les pide que dediquen considerable tiempo y energía al esfuerzo.

A causa de la naturaleza unilateral de la relación, con frecuencia los entrevistadores deben trabajar intensamente para mantener la motivación de los informantes. El mejor modo de lograr éxito en esa tarea consiste en relacionarse con estos últimos como personas y no como si fueran meras fuentes de datos.

Puesto que se espera que los informantes se abran por completo (como si desnudaran sus almas) tienen que encontrar alguna compensación en lo que los entrevistadores dicen sobre sí mismos. *Probablemente* no *sea prudente que los entrevistadores* no *exterioricen en absoluto sus sentimientos.* Es obvio que el entrevistador no deberá manifestar su opinión sobre cada tema que surja, en especial durante las entrevistas iniciales. En algún lugar entre la revelación total y el total mutismo está el "feliz punto medio" que el entrevistador debe tratar de hallar. El mejor consejo es ser discreto en las entrevistas, pero hablar sobre uno mismo en otras situaciones.

Hay que estar dispuesto a vincularse con los informantes en términos que no sean los de la relación entrevistador-informante. Los entrevistadores pueden ser empleados como mensajeros errantes, choferes, *baby-sitters,* abogados y, lo deseen o no, terapeutas rogerianos (si usted es un entrevistador eficaz, está obligado a suscitar recuerdos y sentimientos penosos y debe estar preparado para tratar con ellos). En nuestras entrevistas destinadas a recoger historias de vida, ocasionalmente almorzamos o cenamos con nues-

tros informantes. Este contacto fortaleció la relación, además de permitirnos conversar informalmente con ellos y aprender algo más sobre sus vidas cotidianas. Tanto con Jane Fry, una transexual, como con Ed Murphy, un hombre rotulado como retardado con discapacidades físicas menores, aprendimos muchísimo con la simple observación del modo en que la gente reaccionaba a ellos y en que ellos reaccionaban a su vez.

En muchos proyectos de entrevistas, los informantes son "perros sometidos" (Becker, 1966) de la sociedad, carentes de poder por su status social o económico. Los investigadores, en contraste, es probable que ocupen con seguridad su status en las universidades. Por esta razón, los investigadores están bien ubicados como para ayudar a los informantes en la defensa de sus derechos. Cuando el *college* de una comunidad discriminó contra Jane Fry, el investigador le consiguió un abogado y la puso en contacto con un grupo de derechos de la salud mental.

Como ocurre con cualquier relación, en el curso de las entrevistas pueden emerger tensiones entre el entrevistador y su informante. No es poco común que el *rapport* decline durante proyectos prolongados (Johnson, 1975). El informante puede cansarse de contestar preguntas, o comenzar a ver las entrevistas como una imposición en su vida. El entrevistador puede empezar a impacientarse cuando el informante se muestra renuente a contestar o elude ciertos temas. Incluso uno de los dos puede haberse aburrido.

Se debe tratar de ser sensible a los sentimientos y puntos débiles del informante. Cuando usted piensa que algo está mal, trate de ventilar la atmósfera expresando sus preocupaciones. A veces es una buena idea hacer una pausa en las entrevistas.

Un problema común en los proyectos en gran escala son las citas canceladas o malogradas. En el estudio sobre la familia, un considerable número de progenitores cancelaban las entrevistas en el último minuto o no se encontraban en el hogar en el momento concertado. El equipo de investigación introdujo una serie de tácticas para impedir las cancelaciones, entre ellas llamadas telefónicas el día anterior a cada entrevista, tarjetas recordando las citas, compra de agendas para algunas familias, llegada con una hora de anticipación y notas expresando perplejidad cuando las familias no se encontraban en la casa. Cuando los progenitores incumplieron citas repetidamente, se les preguntó de modo directo si querían o no continuar en el estudio. Aunque estas tácticas redujeron el número de cancelaciones, resultó obvio que algunos padres simplemente no querían participar en el estudio, pero se resistían a

decirlo, por una u otra razón. En el equipo de investigación se produjeron desacuerdos en cuanto a lo que se debía hacer con esas familias; algunos miembros sostuvieron que si no querían participar había que dejarlas en paz, y otros abogaron por continuar con los intentos para obtener los datos. A medida que avanzaba, el estudio abandonó a muchas de estas familias cuando intentos reiterados de concertar citas se fueron frustrando en el transcurso del tiempo.

ENTREVISTAS GRABADAS

En el capítulo sobre la observación participante aconsejamos a los investigadores que confiaran en su memoria para el registro de los datos, por lo menos hasta que hubieran desarrollado una idea del escenario. Adujimos que los dispositivos automáticos para el registro podían inhibir a las personas.

Aunque los grabadores, por simple presencia, pueden modificar lo que la gente dice en las primeras etapas de la investigación, los entrevistadores pueden por lo general salir del paso con entrevistas grabadas. En las entrevistas los informantes son agudamente conscientes de que el propósito del entrevistador es realizar una investigación. Puesto que ya saben que sus palabras son sopesadas, es menos probable que los alarme la presencia de un grabador. Asimismo, el entrevistador cuenta con un lapso considerable para lograr que los informantes se relajen y acostumbren al aparato. En la observación participante los investigadores interactúan con un cierto número de personas, algunas de las cuales nunca llegan a conocerlos, no digamos ya a confiar en ellos.

Un grabador permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria. Los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras. A diferencia de los observadores participantes, los entrevistadores no pueden quedarse sentados un rato, observando solamente, durante las lagunas en la conversación. Es posible que muchas de las más importantes historias de vida de las ciencias sociales nunca se hubieran escrito de no mediar el empleo de dispositivos de registro electrónico. Oscar Lewis (1963, pág. xii) escribe en su introducción a *The Children of Sanchez:* "El grabador, utilizado para tomar nota de las historias de vida de este libro, ha hecho posible el comienzo de un nuevo tipo de literatura de realismo social".

Estas observaciones no deben hacernos perder de vista el hecho

de que las personas tienen en general una memoria mejor de lo que sospechan. Aunque en la mayoría de nuestras entrevistas hemos utilizado grabadores, confiamos en nuestras memorias para registrar la sustancia de entrevistas breves, de una hora de duración. Algunos investigadores, como por ejemplo Thomas Cottle (1972), realizan regularmente entrevistas sin usar grabador.

Es obvio que no se deben grabar las entrevistas si ello hace que los informantes se sientan incómodos (Klockars, 1977). Antes de proponer la idea de grabar, hay que relacionarse suficientemente con la persona. Incluso aunque los informantes no presten mucha atención a la grabación, trate de reducir a un mínimo la presencia del grabador. Use un aparato pequeño y colóquelo fuera de la visión. El micrófono no debe ser intrusivo; tendrá una sensibilidad suficiente como para recoger las voces sin que sea necesario hablar frente a él. Utilice cassettes de larga duración para que no sea necesario interrumpir la conversación con frecuencia.

Unas pocas palabras finales de advertencia: rotule cada cassette claramente y antes de comenzar cada entrevista asegúrese de que su equipo está funcionando de modo adecuado. En uno de nuestros estudios nos olvidamos de realizar este control antes de algunas de las entrevistas. Cuando posteriormente quisimos escuchar esas grabaciones, resultaron apenas audibles. Nuestro mecanógrafo ni siquiera intentó transcribirlas, y terminamos perdiendo muchas horas reproduciéndolas reiteradamente para recoger los datos.

EL DIARIO DEL ENTREVISTADOR

Es una buena idea llevar un diario detallado durante el período de entrevistas. El diario del entrevistador puede servir a varios propósitos. En primer lugar, debe contener un bosquejo de los temas examinados en cada entrevista. Esto lo ayudará a seguir la pista de lo que ya ha sido cubierto y a volver atrás, a conversaciones específicas, cuando quiera seguir desarrollando algo que dijo el informante. En nuestras entrevistas con Ed Murphy no hicimos esto y perdimos mucho tiempo escuchando grabaciones y leyendo transcripciones en busca de puntos específicos.

En segundo lugar, el diario cumple la función de los "comentarios del observador" registrados en las notas de campo de la observación participante. Lo mismo que el observador, el entrevistador debe tomar nota de los temas, interpretaciones, intuiciones y conjeturas emergentes, gestos notables y expresiones no verbales esen-

ciales para comprender el significado de lo que se dice. Los siguientes son ejemplos del tipo de comentarios que deben incluirse en el diario:

Por las caras que ponía, creo que ella ironizaba al hablar sobre su madre. Pero no parecía querer decir nada realmente negativo sobre ella.

Es la tercera vez que plantea el tema. Debe ser importante para ella. Tengo que estudiar esto en el futuro.

De algún modo los dos estábamos aburridos esta noche. Sólo queríamos que la entrevista terminara. Quizás esto se debió al tema o tal vez ambos estábamos cansados hoy.

Creo que fui demasiado agresivo esta noche. Me pregunto si dijo esas cosas sólo para que yo no lo apremiara. Debo tenerlo presente cuando repase la conversación.

Notas de este tipo ayudarán a orientar futuras entrevistas y a interpretar los datos ulteriormente.

Finalmente, el diario es un buen lugar para llevar un registro de conversaciones con los informantes fuera de la situación de entrevista. Ed Murphy con frecuencia hablaba extensamente sobre cosas importantes de su vida entre entrevista y entrevista, en contactos informales con los investigadores. Tales datos son sin duda significativos y deben ser analizados junto con los recogidos durante las entrevistas.

Es necesario esforzarse por escribir en el diario después de cada contacto con los informantes, y además siempre que se crea tener algo importante para registrar. De tanto en tanto repase su diario para redondear una idea de lo que ha cubierto y de lo que ha aprendido.

En varios de los capítulos anteriores presentamos las estrategias y tácticas de los métodos de investigación cualitativos predominantes: la observación participante y la entrevista en profundidad. En el capítulo próximo ofreceremos ejemplos de otros modos de llevar a cabo la investigación cualitativa. En ese capítulo cambiamos el enfoque, pasando del "cómo hacer" a la descripción. Nuestra meta en ese capítulo es alentar la creatividad y la innovación en la investigación.

Capítulo 5

DESCUBRIENDO METODOS

En 1966 un equipo de científicos sociales publicó un libro titulado *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences,* con el cual esperaba "ampliar la presente gama estrecha de metodologías utilizadas y alentar la explotación creativa que aproveche las oportunidades únicas de medición" (Webb y otros, 1966, pág. 1).[1] Continúan:

> Hoy, la masa dominante de la investigación en ciencias sociales se basa en entrevistas y cuestionarios. Lamentamos esta dependencia excesiva de un método único y falible (Webb y otros, 1966, pág. 1).

Aunque los autores de *Unobtrusive Measures* se alinean con los métodos de investigación cualitativos, su defensa de la creatividad y la innovación debe ser atendida también por los investigadores cualitativos. Debemos guardarnos de la dependencia excesiva a la que se refieren esos autores, es decir, debemos cuidarnos de no quedar encerrados en un repertorio limitado de enfoques investigativos.

Hasta ahora nos hemos concentrado en dos de tales enfoques:

[1] Libro revisado y publicado con el título de *Nonreactive Measures in the Social Sciences* por Webb, Campbell, Schwartz, Sechrest y Grove (1981).

la observación participante, el principal de los métodos cualitativos, y las entrevistas en profundidad, menos comúnmente empleadas pero bien conocidas por la mayoría de los investigadores. Además, para describir esos métodos hemos adoptado un enfoque de "cómo hacer". Ahora bien, existe un peligro. Podemos haber dado la impresión de que éstos son los únicos modos de procurar la comprensión subjetiva y el análisis inductivo.

Con este pensamiento en mente, en este capítulo cambiamos de foco, y pasamos al examen de estudios basados en métodos innovadores. Lo que ha de aprenderse en estos estudios es que los científicos sociales deben *educarse* sobre los modos de estudiar el mundo social. Empleamos el término "educarse" como opuesto a "entrenarse", porque entre ambos existe una diferencia importante. Tal como lo señala Irwin Deutscher (1973), uno puede entrenarse solamente en algo que ya existe. Ser educado consiste en aprender a crear de un modo nuevo. *Debemos crear constantemente nuevos métodos y enfoques.* Debemos tomarnos a pecho las palabras de C. Wright Mills (1959, pág. 224) en su conclusión de *The Sociological Imagination:*

> Sea un buen artesano: evite un conjunto rígido de procedimientos. Por sobre todo, trate de desarrollar y aplicar la imaginación sociológica. Eluda el fetichismo del método y la técnica. Impulse la rehabilitación de una artesanía intelectual no presuntuosa, y trate de convertirse en artesano usted mismo. Que cada hombre sea su propio metodólogo...

Esos métodos no se han de copiar, sino más bien de emular. Ellos no determinan la gama de posibilidades; sólo nuestros pensamientos lo hacen.

Los estudios que siguen ejemplifican el ideal del investigador como innovador. Algunos presentan debilidades serias; nosotros nos referimos a ellos a causa de sus méritos.

No examinamos las consecuencias éticas de los enfoques que siguen. Los problemas éticos han sido explorados en capítulos anteriores. Algunos de los métodos que describimos irrumpen en feudos éticos de antigua vigencia. Al describir estos estudios no necesariamente avalamos las posiciones éticas asumidas por los investigadores.

DESTROZANDO EL "MUNDO DEL SENTIDO COMUN DE LA VIDA COTIDIANA": HAROLD GARFINKEL

Ciento treinta y cinco personas vagan en negocios y tratan de regatear precios de artículos tan comunes como cigarrillos y revistas. Otras salen y encuentran desprevenidos compañeros para jugar al tatetí: cuando les toca el turno corren casualmente las fichas de sus oponentes y las pasan a otras casillas antes de colocar las suyas propias. Una persona inicia una conversación con otra e impasiblemente aproxima su rostro al del interlocutor al punto de que sus narices casi se tocan. Después de estas actividades, los "tramposos" vuelven a sus casas para escribir notas detalladas sobre sus encuentros. Todas éstas son estrategias empleadas por Harold Garfinkel (1967) en sus influyentes estudios etnometodológicos. Garfinkel parece preguntarse: "¿Qué se puede hacer para crear problemas?" Generando confusión, angustia, azoramiento e interacción desorganizada trata de descubrir lo que de otro modo está oculto: las reglas sobreentendidas de la interacción social.

Examinemos algunas de las otras estrategias que Garfinkel ha utilizado para alcanzar sus metas. En un ejercicio se pide a las personas que en una carilla escriban conversaciones reales que hayan sostenido con un amigo o pariente. Al dorso se les pide que escriban lo que para ellas el interlocutor quiso decir con cada oración. A continuación se estudia la relación entre ambos textos, en busca de lo que revelan sobre lo que se da por sentado, los supuestos subyacentes y los significados compartidos.

En otro ejercicio más provocativo, se le dice a la gente que inicie conversaciones con otros y que insista en que estos últimos aclaren los significados de los lugares comunes. Alguien le pregunta a uno de los experimentadores: "¿Cómo está usted?" El experimentador replica: "Cómo estoy ¿con referencia a qué? ¿Mi salud, mis finanzas, mi trabajo académico, mi paz mental, mi...?" El interlocutor, con el rostro congestionado y fuera de control, espeta: "Mire, sólo estaba tratando de ser bien educado. Francamente, me importa un pito cómo está usted".

Otra táctica usada por Garfinkel consiste en pedir a la persona que vea una escena ordinaria y común de su propia vida desde la perspectiva de un extraño. Se indica a los alumnos que en la casa de su familia actúen como huéspedes. A través de este ejercicio la gente toma conciencia de cosas que nunca había advertido en su vida cotidiana, como las maneras en la mesa, los saludos

y otras convenciones sutiles. En un experimento ligeramente diferente se pone énfasis en las reacciones de los otros a la conducta del estudiante que se comporta como un huésped en su propio hogar.

Garfinkel ha creado una serie de estrategias que le permiten explorar aquellas áreas de la interacción social en las que está interesado. Utiliza a sus experimentadores para descubrir lo que se ve pero por lo general no se advierte: el mundo del sentido común de la vida cotidiana.

LOS IMPOSTORES: D. L. ROSENHAN Y OTROS

Un artículo publicado por D. L. Rosenhan (1973)[2] comienza con la pregunta siguiente: "Si la cordura y la locura existen, ¿cómo las reconoceremos?" Rosenhan reflexionó sobre esa pregunta con la ayuda de datos que él y sus colegas recogieron en 12 hospitales psiquiátricos.

Rosenhan y sus colaboradores realizaron la investigación como impostores. Eran personas "sanas" o "normales", que nunca habían sido definidos como "enfermos mentales" ni por ellos mismos ni por otros, y se presentaron como tales ante el personal de los hospitales que querían estudiar. Estos "seudopacientes", 3 mujeres y 5 hombres, incluían a 3 psicólogos, 1 pediatra, 1 psiquiatra, 1 pintor, 1 ama de casa y 1 estudiante graduado de psicología. Este último, un varón de poco más de 20 años, era el más joven del grupo.

Con la excepción de Rosenhan, que previno sobre sus planes al administrador y al psicólogo jefe del hospital, los seudopacientes realizaron su experimento sin conocimiento del personal de las instituciones. Todos los impostores usaron seudónimos. Los profesionales del campo de la salud mental mintieron sobre sus ocupaciones para evitar cualquier trato especial. Los procedimientos que siguieron los impostores están descriptos del mejor modo por las propias palabras de Rosenhan (1973):

> Después de solicitar hora en el hospital, los seudopacientes llegaron a las oficinas de admisión quejándose de que habían estado oyendo voces...

[2] D. L. Rosenhan, "On being sane in insane places", *Science*, 179 (enero), págs. 250-258, 1973. Copyright 1973 by American Association for the Advancement of Science. Utilizado con permiso.

Aparte de aducir síntomas y falsear los nombres, profesiones y empleos, no se realizó ninguna otra alteración referente a la persona, su historia o sus circunstancias. Los acontecimientos significativos de la historia de vida del seudopaciente fueron presentados tal como habían ocurrido realmente. Las relaciones con los padres y hermanos, con los cónyuges e hijos, con las personas del ambiente en el trabajo y la escuela, guardando coherencia con las ya mencionadas excepciones, fueron descriptas tal como eran o habían sido. Las frustraciones y trastornos se describieron junto a las alegrías y satisfacciones...

Inmediatamente después de la admisión en la sala psiquiátrica, los seudopacientes dejaron de simular cualquier síntoma o anormalidad. En algunos casos hubo un breve período de nerviosidad y angustia moderadas, puesto que ninguno de ellos había creído en realidad que iba a ser admitido tan fácilmente. Por cierto, su miedo compartido consistía en que temían ser inmediatamente denunciados como fraudulentos y puestos en un gran aprieto. Además, muchos nunca habían visitado una sala psiquiátrica, e incluso aquellos que si lo habían hecho tenían una auténtica aprensión acerca de lo que podría sucederles. De modo que su nerviosidad era totalmente adecuada ante la novedad del escenario hospitalario, y disminuyó rápidamente.

Con la excepción de esa breve nerviosidad, los seudopacientes se comportaron en la sala como lo hacían "normalmente". Hablaban con los otros pacientes y con el personal como en circunstancias ordinarias. Puesto que es inusitado lo poco que hay que hacer en una sala psiquiátrica, intentaron iniciar conversaciones con otros.

Cuando el personal les preguntó cómo se sentían, respondieron que muy bien, que habían dejado de experimentar síntomas. Siguieron las instrucciones del personal de atención, concurrieron a los llamados para medicación (pero no tomaron las píldoras), y cumplieron las indicaciones del salón comedor. Más allá de las actividades que podían realizar en la sala de admisión, dedicaban su tiempo a redactar las observaciones sobre la sala, los pacientes y el personal. Al principio esas notas fueron escritas "en secreto", pero pronto resultó claro que a nadie le preocupaba mucho que lo hicieran, de modo que en adelante los seudopacientes emplearon anotadores normales en lugares públicos, como por ejemplo el salón de día. No se hizo ningún secreto de esas actividades.

Los seudopacientes, en gran medida como verdaderos pacientes psiquiátricos, entraron en los hospitales sin saber de antemano cuándo serían dados de alta. A cada uno se le dijo que lograría salir por sus propios medios, esencialmente convenciendo al personal de que estaba sano... Por lo tanto, estaban motivados no sólo para comportarse de modo sano, sino también para ser ejemplos de cooperación.

Tal como lo indica Rosenhan, los seudopacientes lograron con

todo éxito ser admitidos en los hospitales. Con la excepción de uno, todos fueron diagnosticados como "esquizofrénicos", y dados de alta con un diagnóstico de "esquizofrenia en remisión". La extensión de la hospitalización fue de los 7 a los 52 días, con un promedio de 19 días.

El trabajo de Rosenhan es estimulante en una variedad de sentidos. Permitió a los impostores recoger datos y (lo que es más importante) experimentar realmente la hospitalización de los "enfermos mentales". Pudieron examinar a través de un conocimiento directo el proceso por el cual las personas son recibidas y clasificadas como "cuerdas" o "locas". Estos investigadores tuvieron también la oportunidad de observar el comportamiento desprevenido del personal.

Aunque los investigadores de Rosenhan podrían haber logrado muchos de los mismos conocimientos y comprensiones mediante el empleo de técnicas abiertas de observación participante, su condición de impostores les permitió vivir a ellos mismos la experiencia. Así alcanzaron una comprensión profunda que habría sido difícil de conseguir con otros métodos.

Desde luego, Rosenhan y sus colegas no son los primeros que realizaron estudios observacionales encubiertos (véase, por ejemplo, Dalton, 1961; Festinger y otros, 1956; Humphreys, 1975). Los problemas éticos planteados por la investigación encubierta ya fueron examinados en este libro. En un estudio especialmente innovador sobre el mundo de una jovencita "sorda, ciega, severamente retardada", Goode (1980) consiguió la comprensión subjetiva que se puede lograr mediante la impostura, evitando al mismo tiempo los problemas éticos suscitados por la observación encubierta. Goode empleó un cierto número de estrategias tratando de introducirse en el mundo subjetivo de esa jovencita: la observación intensiva durante períodos de 24 horas o más; la videograbación; el uso de una venda para los ojos y tapones para los oídos en la sala de la institución en que ella vivía, y "procedimientos interaccionales" que incluían la imitación de su conducta y la "obediencia pasiva" del investigador, que permitía que ella organizara actividades para los dos. Mediante estas técnicas, Goode (1980, pág. 195) trató de "intuir, mientras interactuaba con ella, la intencionalidad o racionalidad que las actividades de la jovencita podrían tener desde su propia perspectiva". También conocemos a varios profesores, entre ellos Bill English y Steve Murphy, que enviaron a sus alumnos a lugares públicos fingiendo diferentes discapacidades

para que lograran una comprensión personal de las perspectivas de las personas que padecían efectivamente esos problemas.

ENTREVISTAS GRUPALES

Un método que ha sido muy poco empleado en el pasado pero posee un gran potencial es la entrevista grupal. En este caso los entrevistadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes. Como en la entrevista en profundidad, el investigador aplica un enfoque no directivo. No obstante, en las entrevistas grupales probablemente nunca obtenga la comprensión honda que se adquiere en las entrevistas persona a persona.

Dos geógrafos, Rowan Roundtree y Barry Gordan, utilizaron creativamente la entrevista grupal para estudiar el modo en que la gente define el espacio geográfico, específicamente los bosques.[3] Al principio trataron de realizar observaciones en el "campo", es decir, en zonas boscosas. Este plan tenía sus desventajas. Puesto que la mayor parte de las personas se radica en esas zonas para alejarse, incluso de las otras personas, resultaría difícil encontrar individuos que se prestaran a ser estudiados. Ellos estaban también interesados en las definiciones de personas que podrían no haber estado nunca en un bosque.

Lo que los investigadores decidieron hacer fue reunir grupos, mostrarles un conjunto de 10 diapositivas de áreas boscosas, y alentarlos a hablar sobre lo que habían visto. Esta investigación procuraba la comprensión del modo en que los diferentes individuos veían y utilizaban las zonas boscosas.

Otras perspicaces entrevistas grupales fueron conducidas por Thomas Cottle y un grupo de investigadores en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Michigan. Cottle (1973c) describe estas entrevistas, en las que se basa su excelente artículo "The Ghetto Scientist":

> Es difícil decir cuántos de nosotros estábamos hablando esa tarde en el pequeño parque próximo al hospital. Tanto era lo que estaba sucediendo –como por ejemplo un colosal partido de *basket-ball* y muchachos persiguiendo a chicas, o una lucha fingida–, que nuestra población se mantenía en movimien-

[3]Sus ideas fueron en parte inspiradas por Craig (1970).

to. Pero siempre había cuatro o cinco jovencitos de unos diez años que se me unían en el césped junto a las canchas de *basket*, y la conversación no era profunda ni sistemática, de modo que todos podíamos seguirla y los recién llegados podían participar fácilmente. Los chicos y chicas hablaban sobre la escuela, sus estudios, los maestros, los padres, hermanos y hermanas, aunque (lo cual era inusual) había habido un desliz hacia la política. En momentos como ése deseaba ser totalmente libre para decirles cualquier cosa a los jovencitos, en este caso negros. No es que pensara algo en particular sobre ellos, sino que retengo ideas que por una u otra razón siento que deben permanecer ocultas. Quizás ello tenía que ver con la pereza del día o con el hecho de que nadie pareciera especialmente ansioso de aferrarse a algunos temas. Tal vez se tratara del modo en que algunos investigamos, entrando en áreas pobres de las ciudades y limitándonos a hablar con la gente, dejando que las conversaciones fluyan sin interpretaciones o análisis. Puede ser también que algunos tuviéramos un intenso deseo de saber lo que esas personas pensaban de nosotros y del trabajo que hacíamos.

El grupo de Michigan estudiaba el modo en que definían el bienestar las madres que recibían ayuda pública (Glasser y Glasser, 1970). En ese estudio, las madres fueron invitadas a formar grupos de discusión para examinar el programa de ayuda. Cada grupo se centró en un área única, como por ejemplo las oportunidades de empleo, los padres incapacitados, la crianza de los niños y los problemas escolares; se realizaron de 6 a 12 sesiones semanales.

DOCUMENTOS PERSONALES

El empleo de documentos personales tiene una soberbia historia en la investigación en ciencias sociales, que se remonta al apogeo de la Escuela de Chicago (Allport, 1942; Dollard, 1935; Gottschalk, 1945 y otros; véase también Becker, 1966, y Frazier, 1978). En sociología, muchas de las historias de vida clásicas se basaron en gran medida sobre documentos personales.

La expresión "documentos personales" se refiere a relatos del individuo escritos en primera persona sobre toda su vida o *parte de ella*, o *a reflexiones sobre un acontecimiento* o *tema específicos*. El *diario* es probablemente el tipo más revelador y privado de documento personal. En la Introducción de su famoso diario, Anna Frank (1952) escribió: "Espero poder confiar en ti completamente, como nunca pude confiar en nadie antes". Este tipo de documen-

to es una excelente fuente de datos a causa de su intimidad y de la reflexión sobre las propias experiencias inmediatas.

El diario evoca la imagen de la adolescente que se retira a la intimidad de su habitación para tomar el cuaderno del lugar en que lo oculta y desnudar su alma. Sin embargo, hay otras clases de valiosos registros de hechos en progreso. Los viajeros con frecuencia redactan *diarios de viaje*. Muchos profesionales y hombres de negocios llevan *agendas* que incluyen reflexiones sobre los acontecimientos, además de los horarios. Algunos padres mantienen al día un *registro del desarrollo* sobre los progresos de sus hijos (véase Church, 1966). Los *álbumes de fotos* o *de recortes* son otras formas importantes de documentos personales.

Las *cartas privadas* constituyen una buena fuente de información sobre acontecimientos y experiencias específicos de la vida de la gente. El soldado en el campo de batalla, el abuelo que está a miles de kilómetros de su familia, el inmigrante, comparten por igual sus tristezas y alegrías a través de cartas. El estudio clásico de Thomas y Znaniecki (1927) titulado *The Polish Peasant in Europe and America* se basó en gran medida en cartas escritas a parientes que estaban al otro lado del océano.

Una forma de correspondencia privada que ha recibido considerable atención en las ciencias sociales es la *nota de suicida* (Douglas, 1967; Jacobs, 1967). Estas notas son importantes para comprender no sólo por qué la gente decide quitarse la vida, sino también lo que trataban de comunicar a otros al hacerlo.

Tal como se observó en el capítulo dedicado a las entrevistas en profundidad, los *relatos solicitados* han sido ampliamente utilizados en los estudios cualitativos. Las investigaciones de Shaw (1931, 1966) y sus colegas, Sutherland (1937), y de otros se basaron en historias de vida realmente escritas por delincuentes y criminales. Para un estudio de las historias de vida de refugiados alemanes, Gordon Allport (1941) organizó un concurso en el que se premiaba el mejor ensayo sobre el tema "Mi vida en Alemania antes y después del 30 de enero de 1933". Recibió 200 manuscritos de un promedio de 100 páginas cada uno. En comparación con otros documentos personales, los relatos solicitados producen una cantidad relativamente pequeña de datos irrelevantes o no utilizables, al precio de sacrificar la espontaneidad.

Aunque hay literalmente millones de documentos personales "que aguardan que alguien los encuentre", *el investigador siempre tendrá que buscarlos imaginativa y agresivamente*. Las bibliotecas, los archivos llevados por organizaciones y las sociedades históricas

son buenos lugares para empezar. Uno de los mejores modos de obtener documentos consiste en colocar avisos en periódicos de venta pública o exclusivos para suscriptores. Así fue como Thomas y Znaniecki ubicaron cartas para su estudio. Los directores de esas publicaciones, los columnistas, las personas famosas y otras que reciben un gran volumen de correspondencia también pueden estar dispuestas a compartirla con fines investigativos. Finalmente, los amigos y conocidos pueden proporcionar documentos. Muchas personas preferirían destinar sus cartas y listas recordatorias a algún propósito "útil" en lugar de quemarlas. Los diarios se redactan a veces con la expectativa de que alguien los lea en el futuro.

Los documentos personales resultan quizás más valiosos cuando se usan en conjunción con entrevistas y observación directa.[4] Si bien reconoce su valor, Herbert Blumer (1969) critica el empleo de documentos personales, sobre la base de que ellos se prestan más que otros tipos de datos a interpretaciones diversas. Tal como lo ilustró el engaño reciente con los presuntos diarios de Hitler, estos documentos son relativamente fáciles de fabricar, aunque en la mayor parte de la investigación en ciencias sociales no hay ninguna razón real para hacerlo.[5]

PALABRAS E IMAGENES: MICHAEL LESY

Llamamos "montar", en una de sus acepciones, al proceso de realizar una composición a partir de palabras y cuadros cuidadosamente ordenados como en una imagen inmóvil o presentados sucesivamente durante intervalos breves como en una película; a los productos de esa actividad los llamamos "montajes". Esta palabra se aplica muy adecuadamente al libro de Michael Lesy (1973) titulado *Wisconsin Death Trip.*[6]

[4]Esto se debe a lo que Denzin (1978) denomina "problema de la distancia de la realidad". Al analizar documentos personales el investigador es a veces apartado del fenómeno que le interesa. Desde luego, hay muchos casos en que es imposible analizar documentos en conjunción con la realización de investigación cara a cara.

[5]Denzin (1978) pasa revista a los criterios para juzgar la validez y autenticidad de los documentos personales.

[6]Véase también el libro de Lesy, publicado más recientemente, *Real Life: Louisville in the Twenties* (1976).

La obra de Lesy es una composición de fotografías y citas recogidas en la ciudad de Black River Falls, Wisconsin, y en sus alrededores, y trata sobre el período que va de 1890 a 1910. Empleando unos 30.000 negativos sobre vidrio del archivo de la Sociedad Histórica Estadual de Wisconsin y citas y registros del periódico *Badger State Banner*, del Hospital Psiquiátrico Estadual Mendota, y otras fuentes, Lesy intenta aprehender "la estructura de la experiencia de las personas mismas, en especial ese aspecto de la estructura que podría ser considerado patológico".

Wisconsin Death Trip contiene centenares de citas y fotografías, entremezcladas con los comentarios del propio Lesy. El emplea estos materiales para ver a las personas como otros no lo han hecho y para cuestionar, implícita si no explícitamente, nuestro modo tradicional de considerar ese período. A fin de dar al lector una muestra de la naturaleza del libro, presentaremos algunas de las citas que se encuentran en él.[7]

Milo L. Nicholas, enviado al hospital psiquiátrico hace un año o dos, después de que incendiara premeditadamente la granja de la señora Nicholas, está ahora en libertad... y ha sido visto cerca del antiguo lugar a principios de la semana pasada... Ha demostrado ser un piromaníaco vengativo.

Henry Johnson, un antiguo bachiller de Grand Dyke, les cortó la cabeza recientemente a todas sus gallinas, hizo una hoguera con su mejor ropa y se mató con arsénico.

El lema de los egresados en 1895 de la escuela secundaria era "El trabajo es la ley de la vida".

John Pabelowski, un muchacho de 16 años de Stevens Point, fue convertido en idiota por el uso del tabaco.

Se afirma que George Kanuck, un jornalero, vendió su hijo de 7 años a buhoneros italianos que habían estado trabajando en Manitowoc. Se dice que la venta tuvo lugar en la casa de Kanuck durante una orgía alcohólica en la que participaron todos. Los italianos, dos mujeres y un hombre, al día siguiente dejaron la ciudad llevándose al niño.

La esposa de Billie Neverson era una excéntrica. Se hizo cargo del antiguo paraje de Creston en el otro extremo del valle. Nadie sabe lo que sucedió realmente. Algunos dicen que el hecho se produjo después de que Billie descu-

[7] Michael Lesy, *Wisconsin Death Trip*. Copyright 1973, Pantheon Books, a Division of Random House, Inc. Utilizado con permiso de los editores.

briera que ella tenía un hijo desde antes de que se casaran. De todos modos, ella se sostenía a sí misma. Quizás una vez al año alguien la vería en la ciudad, pero ella no saludaba ni inclinando la cabeza. Por actuar de esa manera, tampoco nadie se molestó en visitarla.

Admitido el 21 de noviembre de 1899. Ciudad de Franklin. Noruego. 50 años. Casado. Dos hijos, el menor de 3 años. Granjero en malas circunstancias... Tiene la idea de que la gente le está sacando lo poco que tiene, de que irán a su casa incluso cuando él esté allí. No es homicida... Pobre estado físico... Enero 24 de 1900. Murió hoy. Agotamiento.

Lesy no tiene mucho que decir sobre sus métodos. Después de todo, su tarea se limitaba al proceso de leer y ordenar los materiales para presentarlos en el libro. Además, más Importante que su metodología es la perspectiva y comprensión que aporta a sus datos. Por ejemplo, nos recuerda que ninguna de las imágenes que reproduce corresponde a una fotografía instantánea: puesto que era necesario posar para permitir la exposición requerida de medio segundo, la gente tenía la oportunidad de pensar sobre cómo quería aparecer en la placa.

En su introducción, Lesy reflexiona sobre el significado de los materiales que ha reunido.

Cuando las imágenes fueron registradas y los acontecimientos experimentados, ni unas ni otros se consideraron únicos, extraordinarios o sensacionales... Las personas que miraban las imágenes después de obtenidas no quedaban sorprendidas, y quienes leían sobre los acontecimientos en letras de molde no se sentían horrorizados.

Con respecto a los redactores del periódico, escribe:

Ellos no cuestionaban los acontecimientos, los confirmaban. Con el tiempo podrían haberse convertido en particularmente sensibles a las apariencias, pero nunca dudaron de su significado. Charley tomó centenares y centenares de fotografías de caballos porque se le pidió que lo hiciera; tomó docenas y docenas de imágenes de casas con sus propietarios porque se le ofreció el trabajo. Los Cooper [directores y redactores del periódico local] vilipendiaban a los huelguistas de Pullman porque todo el mundo era republicano; informaban sobre una partida, una llegada o una visita porque todos partían, llegaban o visitaban; dedicaban una columna semanal a la abstinencia porque la temperancia era un deber cristiano. Todos le decían que sí a lo que se suponía que apoyaban y que no a lo que se suponía que rechazaban. Eran los cronistas prosaicos de un universo convencionalizado.

Finalmente, Lesy examina el proceso mediante el cual compaginó el libro. Sostiene que el trabajo fue más de artesano que de técnico.

El texto fue compuesto como se compone música. Pretendía obedecer sus propias leyes de tonalidad, diapasón, ritmo y repetición. Aunque ahora, entre las dos tapas de este libro, acompaña a las imágnes, ello no significa que las sirva como un cuarteto intercalado para disimular las pausas indecorosas en la chismografía del siglo XVIII. Antes bien, se quiere que llenen el espacio de este libro con un tema constantemente repetido que podría recapturar la atención del lector siempre que ella se aparte de los rostros y las manos de las personas de las ilustraciones.

Lesy es un artista, un historiador y un científico social por excelencia. Al iluminar una particular ciudad, región y distrito en un particular período histórico, ilumina también el mundo actual. Nos permite entrar en el pasado e imaginar lo que sabrá de nosotros la gente del futuro. Las obras históricas como la de Lesy nos llevan a examinar con una perspectiva más desapegada nuestra propia comprensión del mundo basada en el sentido común.

METODOS NO INTRUSIVOS

En su libro *Unobtrusive Measures*, Webb y otros (1966) presentan una serie de enfoques investigativos destinados a reducir al mínimo o a eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y escenarios que aquél estudia. Esto es lo que ellos entienden por *investigación no reactiva.*

Entre los métodos que Webb y otros describen se cuenta el análisis de las huellas físicas que la gente deja detrás de sí, los archivos, la observación "simple" (no interactiva), y la observación maquinada (que incluye la observación encubierta y los dispositivos de registro automático). En su introducción, esos autores ofrecen algunos ejemplos inquietantes de los tipos de métodos considerados en su libro.

Las baldosas de la exhibición de incubación de pollos del Museo de Ciencia e Industria de Chicago deben ser reemplazadas cada seis semanas. Las baldosas de otras partes del museo no se reemplazan durante años. La erosión selectiva de esas baldosas, cuyo índice es el ritmo del reemplazo, constituye una medida de la popularidad relativa de la exhibición.

La tasa de acumulación es otra medida. Un investigador quiso saber cuál era el nivel del consumo de whisky en una ciudad oficialmente considerada abstemia. Lo logró contando las botellas vacías en los recipientes de residuos.

El grado de temor inducido por una sesión de narración de historias de fantasmas puede medirse observando la reducción del diámetro de un círculo de niños sentados.

Los vendedores chinos de jade han observado la dilatación de las pupilas de sus clientes como medida del interés de estos últimos en determinadas piedras, y en 1872 Darwin advirtió la misma variable como índice de miedo.

Los retiros de libros en una biblioteca fueron utilizados para demostrar los efectos de la introducción de la televisión en una comunidad. La cantidad de títulos de ficción retirados cayó; la no ficción no se vio afectada.

El rol del grado de interacción en el reclutamiento de directores está demostrado por la gran proporción de mánagers de béisbol que en sus días de jugadores eran *infielders* o *catchers* (posiciones de interacción alta).

Sir Francis Galton empleó aparatos para estimar las dimensiones corporales de mujeres africanas cuyo idioma no hablaba.

El interés de los niños por la Navidad queda demostrado por las distorsiones en el tamaño de los dibujos de Santa Claus (Webb y otros, 1966, pág. 2).

Irónicamente, en la fuerza de los métodos no intrusivos reside también su debilidad: puesto que los investigadores no interactúan con la gente, no sólo eliminan los efectos reactivos, sino que no logran conocer el modo en que aquélla percibe y experimenta su mundo. Denzin (1978) critica los métodos no intrusivos por su extrema tendencia conductista y su imposibilidad de revelar el lado subjetivo de la vida social.[8] Para el investigador cualitativo, los métodos no intrusivos pocas veces pueden constituir la única fuente de datos. No obstante, *Unobtrusive Measures* es un libro importante para sensibilizar a los investigadores cualitativos ante cosas que usualmente pasan inadvertidas.

[8]Véase Dabbs (1982) para una defensa sobre esta base de los métodos no intrusivos.

FOTOGRAFIA Y METODOLOGIA

Tal como lo demuestra tan meritoriamente el estudio de Lesy, los fotógrafos pueden proporcionar una excelente fuente de datos para el análisis. Como los documentos personales, las imágenes que la gente toma aportan comprensión sobre lo que es importante para ella y sobre la manera en que se percibe a sí misma y a otros. Sin embargo, éste no es el único modo en que la fotografía entra en la investigación cualitativa.

La cámara se está convirtiendo en un instrumento de investigación de difusión creciente en las ciencias sociales (Dabbs, 1982; Stasz, 1979). Así como el grabador puede ayudar en el registro de los datos, los equipos de filmación o videograbación pueden captar detalles que de otro modo quedarían olvidados o inadvertidos.[9] Tal como lo observa Dabbs (1982, pág. 38),

> Hay dos razones para que estos medios me gusten. En primer lugar, son observadores confiables y pacientes. Recuerdan todo lo que ven y pueden registrar de manera continua durante largos períodos. En segundo término... nos permiten expandir o comprimir el tiempo y hacer visibles pautas que de otro modo se desplegarían con demasiada lentitud o rapidez como para ser percibidas.

Los etnometodólogos parecen especialmente enamorados de los dispositivos electrónicos para estudiar los aspectos triviales y sobrentendidos de la vida cotidiana. Así, Ryave y Schenkein (1974) estudiaron "el arte de caminar", el desplazamiento de las personas en lugares públicos, filmando fragmentos de ocho minutos de grabación de video en un lugar público. Comentando su empleo del equipo de videograbación, Ryave y Schenkein (1947, pág. 266) escriben:

> Es bastante evidente que el uso de una cámara de video nos dio la oportunidad de volver a ver un ejemplo determinado del fenómeno innumerables veces, sin atenerse a la observación única de un episodio esencialmente transitorio. Además... necesitamos estudios íntimos de casos reales de personas caminando y no puede satisfacernos el estudio de informes *sobre* esos casos.

[9] Para una buena perspectiva general sobre los equipos de filmación y videograbación que pueden utilizarse en la investigación, véase Dabbs (1982).

William H. Whyte (1980) ha empleado tomas fotográficas a intervalos regulares para estudiar pequeños espacios urbanos tales como parques y plazas.[10] Fotografiando durante días enteros, examina lo que hace que la gente use algunos espacios y no otros. Su investigación demuestra que la fotografía a intervalos es un enfoque investigativo especialmente fructífero.

Las fotografías y películas también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos. Las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o por lo menos transmitir algo que las palabras no pueden. Por cierto, al lector de un estudio cualitativo la imagen le proporciona una sensación de "estar allí", viendo directamente al escenario y las personas. Ha habido asimismo trabajos publicados en periódicos sociológicos tales como *Qualitative Sociology* que consistían *solamente* en imágenes sin ningún comentario ni análisis (véase por ejemplo Jackson, 1978). Stasz (1979, pág. 36) señala que los "sociólogos visuales" pueden imitar al arte, dejando que las imágenes hablen por sí mismas, o "apuntar a los ideales de la etnografía visual, en la que los textos acompañan a las fotografías para proporcionar rasgos descriptivos y generalizaciones abstractas que no pueden manipularse con imágenes solamente".

Dabbs (1982) describe estudios de Ziller y sus colegas (Ziller y Lewis, 1981; Ziller y Smith, 1977) que demuestran otro modo en que la fotografía puede ser utilizada creativamente para estudiar las perspectivas de la gente. En un estudio, Ziller y Lewis (1981) entregaron cámaras a las personas y les pidieron que tomaran fotos para expresar quiénes eran ellas. Encontraron que los estudiantes con promedios altos producían más fotografías en las que aparecían libros desplegados con prominencia, mientras que los delincuentes juveniles tomaban más fotos de sujetos humanos y menos de la escuela y el hogar que otros grupos. En otro estudio, Ziller y Smith (1977) hallaron que, cuando pidieron la descripción de la universidad, los alumnos nuevos entregaron imágenes de edificios y los estudiantes antiguos tomaron fotos de personas.

Fotógrafos, artistas plásticos y otros han realizado en los medios de comunicación social muchos productos ricos en comprensión sociológica. Las películas de Frederick Wiseman, *Titticut Follies, High School, Hospital* y otras, van más allá de la su-

[10] Whyte también ha producido una película titulada *The Social Life of Small Urban Places* que ha sido exhibida en la televisión pública.

perficie de lugares que visitamos con frecuencia pero nunca realmente vemos.[11] Las fotos de Diane Arbus (1972) y los ensayos fotográficos sobre instituciones para "retardados mentales" de Blatt y Kaplan (1974) y de Blatt, Ozolins y McNally (1980) son notables por su retrato de la condición humana.

REGISTROS OFICIALES Y DOCUMENTOS PUBLICOS

Para todos los fines prácticos, hay un número ilimitado de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de datos. Entre ellos se cuentan los documentos organizacionales, los artículos de los periódicos, los registros de los organismos, los informes gubernamentales, las transcripciones judiciales y una multitud de otros materiales.

Desde luego, los investigadores han analizado los registros y las estadísticas oficiales desde los inicios de las ciencias sociales. El estudio clásico de Durkheim (1951) sobre el suicidio constituye un ejemplo notable. Ha habido incontables estudios sobre el crimen basados en registros policiales, y sobre el suicidio basados en los informes de los funcionarios encargados de cada caso. No obstante, el investigador cualitativo aporta a los informes y documentos una perspectiva diferente de la que ha sido común en las ciencias sociales.

El investigador cualitativo analiza los documentos públicos y oficiales para adquirir conocimientos sobre las personas que los redactan y mantienen al día. Como los documentos personales, *estos materiales permiten comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen.* Kitsuse y Cicourel (1963) señalan que las estadísticas oficiales nos proporcionan información sobre los procesos organizacionales, más que sobre criminales, desviados u otros tipos de personas acerca de las que tratan. Análogamente, Garfinkel (1967) sostiene que los registros organizacionales son producidos con el propósito de documentar el desempeño satisfactorio de las respon-

[11] Para un breve examen de las películas de Wiseman, véase "View-point: Shooting the institution", *Time, The Weekly Newsmagazine* (diciembre 9), págs. 95-98, 1974. Wiseman describe sus documentales como "ficciones reales: reales en cuanto son reales las personas y los acontecimientos sin ninguna puesta en escena; ficciones en el sentido de que he condensado y ordenado esos acontecimientos como no lo estaban en la vida real".

sabilidades de la organización respecto de sus clientes. En lo que concierne a los registros psiquiátricos, Garfinkel (1967, pág. 198) escribe:

> En nuestra opinión, los contenidos de las historias clínicas se compilan teniendo en cuenta la posibilidad de que la relación sea describible como concordante con las expectativas de desempeño legítimo por parte de clínicos y pacientes.

En una vena ligeramente distinta, Douglas (1967, 1971) examina la comprensión a través del sentido común de por qué la gente se suicida, analizando los registros de los funcionarios, y Platt (1969) considera las definiciones de la delincuencia juvenil a principios de siglo, revisando informes oficiales de organizaciones de caridad, informes gubernamentales y otros documentos históricos.

Los medios de comunicación social (los periódicos, revistas, la televisión, el cine y la radio) constituyen otra importante fuente de datos. Por ejemplo, algunos investigadores han estudiado los estereotipos sociales sobre los "enfermos mentales" en las historietas (Scheff, 1966), las imágenes de los discapacitados en periódicos, libros y películas (Bogdan y Biklen, 1977), y descripciones de los roles sexuales en los libros para niños.

La mayor parte de los registros oficiales y los documentos públicos están fácilmente al alcance de los investigadores. Las bibliotecas públicas, los archivos de las organizaciones y las sociedades históricas son buenas fuentes de este tipo de materiales. El acceso a los registros policiales y de organismos se puede lograr por lo general mediante los mismos recursos que permiten la entrada en esos escenarios a los observadores participantes. Muchos informes y documentos gubernamentales constituyen información pública y el acceso a ellos está regulado por la Ley de Libertad de Información. Taylor y otros (1981) obtuvieron informes de inspección de instituciones subsidiadas por Medicaid* para retardados mentales mediante una demanda de "libertad de información" presentada ante el gobierno federal.

El análisis cualitativo de documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión. Materiales que los que buscan "hechos objetivos" consideran inútiles, son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva.

*Programa de salud, que cuenta con fondos federales y estaduales y que se hace cargo de ciertos gastos médicos y hospitalarios de personas menores de 65 años, carentes de recursos o de bajos ingresos. [T.]

En este capítulo hemos destacado los enfoques innovadores en el estudio de la vida social. El espíritu de los estudios que hemos descripto ha sido captado por un científico que obtuvo el Premio Nobel, P. W. Bridgeman (citado en Dalton, 1964, pág. 60):

> No existe el método científico como tal... El rasgo más vital de los procedimientos del científico ha consistido meramente en hacer todo lo posible con su inteligencia...

En los capítulos precedentes hemos examinado una amplia gama de modos de recoger datos cualitativos. Dedicaremos el capítulo siguiente al análisis de datos en la investigación cualitativa.

Capítulo 6

EL TRABAJO CON LOS DATOS
ANALISIS DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA

En los capítulos precedentes hemos examinado una variedad de maneras de recoger datos cualitativos, entre ellas la observación participante, las entrevistas en profundidad, los documentos escritos y cierto número de enfoques creativos. En este capítulo pasamos a un examen del modo en que los investigadores cualitativos pueden analizar los datos y hallar su sentido. Presentamos estrategias y técnicas que nosotros hemos utilizado y que el lector tal vez encuentre útiles para sacar el mayor partido posible de los datos que ha recogido. Comenzamos considerando los tipos diferentes de estudios cualitativos.

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y TEORICOS

Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables. En los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se "está allí" y se experimentan directamente los escenarios. Análogamente, en los estudios basados en entrevistas en profundidad tratan de que los lectores tengan la sensación de que "están en la piel" de los informantes y ven las cosas desde el pun-

to de vista de ellos. De modo que la investigación cualitativa proporcionaría una "descripción íntima" de la vida social (Geertz, 1983). Como escribe Emerson (1983, pág. 24), "Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados".

No obstante, podemos distinguir los estudios puramente descriptivos, a veces denominados *etnografías*, de los estudios teóricos o conceptuales. En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen "fiel a la vida" de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

En sociología, los estudios clásicos de la Escuela de Chicago probablemente proporcionan los ejemplos más claros de etnografía descriptiva. Motivados por un agudo interés en los problemas sociales, los investigadores de la Escuela de Chicago procuraron describir en términos gráficos la textura de la vida urbana. *The Hobo* (1923) de Nels Anderson, es un ejemplo notable. Basándose en su propia experiencia como vagabundo, en la observación participante (antes incluso de que este enfoque se denominara así) y en documentos, Anderson describe el modo de vida del vagabundo tal como lo experimentan los propios vagabundos: con su lenguaje, sus lugares favoritos, sus costumbres, sus ocupaciones, sus personalidades, sus baladas y canciones.

Las historias de vida, tal como las produjeron los miembros de la Escuela de Chicago y otros investigadores, representan la forma más pura de los estudios descriptivos. En ellas, el protagonista narra su historia con sus propias palabras: "El rasgo singular de esos documentos reside en que se registran en primera persona, con las propias palabras del muchacho, sin traducirlas al lenguaje de la persona que investiga el caso" (Shaw, 1966, pág. 1).

Sería engañoso sostener que los estudios descriptivos se escriben solos. En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante. Por ejemplo, en las historias de vida deciden qué incluir y qué excluir, compilan los datos en bruto, añaden fragmentos de conexión entre observaciones, y disponen el relato según algún tipo de secuencia. Además, al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y re-

gistrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen.

La mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es la verdad.

Glaser y Strauss (1967) distinguen dos tipos de teorías: las sustanciales y las formales (véase el capítulo 2). Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de indagación; por ejemplo, con escuelas, prisiones, con la delincuencia juvenil y el cuidado de pacientes. Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación. En la investigación cualitativa la mayor parte de los estudios se han centrado en áreas sustanciales simples.

DESARROLLO Y VERIFICACION DE LA TEORIA

Desde la publicación del influyente libro de Glaser y Strauss (1967) titulado *The Discovery of Grounded Theory*, los investigadores cualitativos han debatido si el propósito de los estudios teóricos debe ser *desarrollar* o *verificar* la teoría social, o ambas cosas (véase por ejemplo Charmaz, 1983; Emerson, 1983; Katz, 1983). Glaser y Strauss son probablemente los más firmes sostenedores de la opinión de que los sociólogos cualitativos (y otros) deben dirigir su atención al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales (véase también Glaser, 1978). Su *enfoque de la teoría fundamentada* tiene la finalidad de permitir que los investigadores lo hagan. Para otros autores, la investigación cualitativa, lo mismo que los estudios cuantitativos, puede y debe ser utilizada con el fin de desarrollar *y* verificar o poner a prueba proposiciones sobre la naturaleza de la vida social. El procedimiento de la *inducción analítica* ha sido el medio principal empleado con tal objeto (Cressey, 1953; Katz, 1983; Lindesmith, 1947; Robinson, 1951; Turner, 1953; Znaniecki, 1934). Aunque la mayor parte de los investigadores adoptan en sus estudios elementos de ambos enfoques, al considerar el análisis de los datos cualitativos resulta útil diferenciar la

generación de la teoría, por una parte, de la verificación de la teoría, por la otra, con los respectivos recursos de la teoría fundamentada y la inducción analítica.

El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Según Glaser y Strauss (1967, págs. 6-7), los científicos sociales han subrayado en exceso la puesta a prueba y verificación de las teorías, y han descuidado la más importante actividad de generar teoría sociológica:

> La descripción, la etnografía, el hallazgo de hechos, la verificación (llámeselos como se quiera) son bien realizados por profesionales de otros campos y por legos de diversos organismos de investigación. Pero esas personas no pueden generar teoría sociológica a partir de su trabajo. Solamente los sociólogos están entrenados para desearla, buscarla y generarla.

Glaser y Strauss proponen dos estragegias principales para desarrollar teoría fundamentada. La primera es el *método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.

La segunda estrategia propuesta por Glaser y Strauss es el *muestreo teórico*, que ya hemos descripto en este libro. En el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo.

Mediante el estudio de diferentes áreas sustanciales, el investigador puede ampliar una teoría sustancial y convertirla en formal. Glaser y Strauss explican el modo en que su teoría fundamentada sobre la relación entre la estimación por las enfermeras del valor social de los pacientes moribundos y el cuidado que se les brinda, puede dar lugar a la teoría de nivel superior sobre el modo en que los profesionales prestan servicios a sus clientes basándose en el valor social de éstos.

Al generar teoría fundamentada, los investigadores no tratan de probar sus ideas, sino sólo de demostrar que son plausibles. Glaser y Strauss (1967, pág. 3) aducen que el criterio clave para

evaluar las teorías consiste en examinar si se "ajustan" y "funcionan".

Por "ajuste" entendemos que las categorías deben ser fácilmente aplicables (sin forzarlas) a los datos que se estudian y surgir de ellos; el "funcionamiento" supone que deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio.

En última instancia, para Glaser y Strauss, los lectores deben juzgar la credibilidad de los estudios cualitativos.

La inducción analítica es un procedimiento para verificar teorías y proposiciones basado en datos cualitativos. Tal como lo formuló Znaniecki en 1934, su finalidad consiste en identificar proposiciones *universales* y leyes causales. Znaniecki opuso la inducción analítica a la "induccción enumerativa" que proporciona meras correlaciones y no puede explicar las excepciones a las relaciones estadísticas. El procedimiento fue refinado por Lindesmith (1947) y Cressey (1950, 1953) en sus respectivos estudios sobre la adicción al opio y sobre desfalcadores y utilizado por Howard Becker (1963) en su estudio clásico sobre los consumidores de marihuana. Más recientemente, Katz (1983) ha caracterizado la inducción analítica, a la que él llama investigación analítica, como un método cualitativo riguroso para arribar a un ajuste perfecto entre los datos y las explicaciones de los fenómenos sociales.

Los pasos que incluye la inducción analítica son relativamente simples y directos (véase Cressey, 1950; Denzin, 1978; Katz, 1983):

1. Desarrollar una definición aproximada del fenómeno a explicar.
2. Formular una hipótesis para explicar dicho fenómeno (ésta puede basarse en los datos, en otra investigación o en la comprensión e intuición del investigador).
3. Estudiar un caso para ver si la hipótesis se ajusta.
4. Si la hipótesis no explica el caso, reformularla o redefinir el fenómeno.
5. Buscar activamente casos negativos que refuten la hipótesis.
6. Cuando se encuentren casos negativos, reformular la hipótesis o redefinir el fenómeno.
7. Continuar hasta que se ha puesto a prueba adecuadamente la hipótesis (hasta que se ha establecido una relación universal, según algunos investigadores) examinando una amplia gama de casos.

Empleando este enfoque, Cressey (1953, pág. 30) llegó a la siguiente explicación de los abusadores de confianza (formulación revisada de los desfalcadores):

> Los individuos en los que se ha confiado se convierten en abusadores de confianza cuando se ven a *sí* mismos como personas que tienen un problema económico no compartible, saben que ese problema puede ser resuelto secretamente violando la confianza que se ha depositado en ellos, y pueden aplicar a su propia conducta en esa situación verbalizaciones que les permiten ajustar sus concepciones de sí mismos como personas en las que se ha confiado, con sus concepciones de sí mismas como usuarios de los fondos o propiedad confiados.

La inducción analítica ha sido criticada por no estar a la altura de las pretensiones de sus primeros proponentes, quienes la veían como un método para establecer leyes causales y universales (Robinson, 1951; Turner, 1953). Turner (1953) sostiene que la inducción analítica es fundamentalmente un método para producir definiciones de los fenómenos sociales; por lo tanto, las explicaciones basadas en ella pueden ser de carácter circular.

No obstante, la lógica básica subyacente en este método es útil en el análisis de los datos cualitativos. Al dirigir la atención hacia los casos negativos, la inducción analítica obliga al investigador a refinar y matizar las teorías y proposiciones. Katz (1983, pág. 133) sostiene que:

> La prueba no consiste en examinar si se ha logrado un estado final de explicación perfecta, sino en la *distancia* que se ha recorrido por sobre los casos negativos y a través de los matices consecuentes, a partir de un estado inicial del conocimiento. La búsqueda por inducción analítica de una explicación perfecta, o de "universales", debe entenderse como una estrategia de investigación antes que como la medida última del método.

En contraste con el enfoque de la teoría fundamentada, la inducción analítica también ayuda a los investigadores a plantear la cuestión del potencial de generalización de sus resultados. Si los investigadores pueden demostrar que han examinado una suficientemente amplia gama de casos de un fenómeno, y buscado específicamente casos negativos, están en condiciones de defender mejor la naturaleza general de lo que hayan hallado.

ANALISIS EN PROGRESO

Quizás sea engañoso dedicar un capítulo separado al trabajo con los datos, puesto que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa.* La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los filones e intuiciones. En muchos estudios los investigadores se abstienen de seleccionar escenarios, personas o documentos adicionales para su estudio hasta que han realizado algún análisis inicial de los datos. Esto es necesario tanto en la estrategia del muestreo teórico de la teoría fundamentada, como en la búsqueda de casos negativos de la inducción analítica.

Desde luego, hacia el final de la investigación, todo demuestra que el investigador se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos. Muchos de los pasos que bosquejamos en las secciones siguientes, como por ejemplo el recorte de los datos, se dan después de que los datos han sido recogidos.

Algunos investigadores prefieren tomar distancia respecto de la investigación antes de iniciar un análisis intensivo. Algunas consideraciones prácticas pueden también forzar al investigador a posponer el análisis. Por ejemplo, a veces se subestima la cantidad de tiempo que se necesita para transcribir las cintas grabadas de las entrevistas.

Es una buena idea comenzar el análisis intensivo lo antes posible, después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos. Cuanto más se espere, más difícil resultará volver a tomar contacto con los Informantes para aclarar algunos puntos o atar algunas hebras sueltas. Algunos investigadores tienen contactos ocasionales con los informantes a lo largo del análisis de los datos e incluso después de que los datos han sido analizados y el estudio redactado (véase Miller y Humphreys, 1980). Los investigadores también pueden hacer que los informantes lean los borradores para controlar su validez (Douglas, 1976).

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. En esta sección describimos el enfoque básico que utilizamos para dar sentido a los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativos.

Nuestro enfoque se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios* o *personas que se estudian.* Este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Como surge del análisis que sigue, las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con Glaser y Strauss, a nosotros nos interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos. Logramos esto último mediante la descripción y la teoría. Así, los conceptos sociológicos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión. Además, nuestro enfoque subraya el análisis de los "casos negativos" y del contexto en el que fueron recogidos los datos con más énfasis que el que pone el método de Glaser y Strauss, aunque no llegue a imponer la búsqueda sistemática de generalizaciones y universales implicada en la inducción analítica.

En la investigación cualitativa, los investigadores analizan y codifican sus propios datos. A diferencia de lo que ocurre en la investigación cualitativa, en este caso no existe una división del trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Descubrimiento

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, ése es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos. *Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles.* No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos, pero las sugerencias siguientes pueden poner al lector en la buena senda.

1. *Lea repetidamente sus datos.* Reúna todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y léalos cuidadosamente. A continuación vuelva a leerlos. En el momento en que esté listo para iniciar el análisis intensivo, debe conocer sus datos al dedillo. Algunos investigadores pasan semanas o incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.

Como se sugirió en el capítulo sobre el trabajo de campo, *siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos.* Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan.

2. *Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.* Se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos. En la observación participante, los investigadores a veces emplean los "comentarios de observador" para anotar temas y registrar interpretaciones, mientras que en las entrevistas en profundidad se puede usar con el mismo propósito el diario del entrevistador. A medida que se leen los datos, también se pueden efectuar anotaciones en los márgenes.

Algunos investigadores redactan memorandos para sí mismos cuando se encuentran con temas en sus datos o aprehenden conceptos que podrían aplicar a lo que están estudiando. Por ejemplo, Charmaz (1983) describe un proceso de redacción, clasificación e integración de memorandos para el desarrollo de teorías fundamentadas. Desde luego, en la investigación en equipo los memorandos ayudan a los investigadores a mantenerse al día con lo que todos los miembros están aprendiendo y pensando. Spradley (1980)

emplea formularios, listas, mapas y diagramas muy elaborados para descubrir pautas subyacentes.

3. Busque los temas emergentes. Es preciso buscar en los datos los temas o pautas emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares (Spradley, 1980). *No vacile en confeccionar listas tentativas de temas en esta etapa del proceso.* Pero no apueste a ninguna idea en particular hasta haber tenido la oportunidad de experimentarla y controlarla.

Algunas pautas se destacarán en sus datos. En el estudio institucional, las "restricciones físicas", el "ser castigado", "limpiar la sala", las "medicaciones" y los "programas" eran temas frecuentes de conversación. El vocabulario del personal incluía expresiones tales como "bajo grado", "muchacho trabajador", "momento de dar una vuelta".

Otras pautas no son tan evidentes. Hay que buscar significados más profundos. En su estudio titulado *Stigma*, Goffman (1963) cita una carta ficticia rica en comprensión sociológica y compasiva en términos humanos. Esa carta permite demostrar el modo en que los temas se pueden identificar en los datos.

Querida Señorita Corazón Solitario:

Ahora tengo dieciséis años y no sé qué hacer; apreciaría mucho que usted me lo dijera. Cuando era una niñita no me parecía tan malo porque me acostumbré a que los chicos de la manzana se rieran de mí, pero ahora me gustaría tener amigos como las otras chicas y salir los sábados por la noche, pero ningún chico me lleva porque nací sin nariz, aunque soy buena bailarina y estoy bien formada y mi padre me compra linda ropa.

Me siento y me miro a mí misma todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en el medio de la cara que asusta a la gente y también a mí misma así que no puedo culpar a los muchachos porque no me inviten. Mi madre me quiere, pero llora terriblemente cuando me mira. ¿Qué hice para merecer ese destino terrible? Aunque hubiera echo algunas cosas malas, no hice nada antes de tener un año y yo ya nací como soy. Le pregunté a papá y él me dijo que no sabe, pero que quizás yo hice algo en el otro mundo antes de nacer, o que estoy siendo castigada por los pecados de él. Yo no creo esto porque es un hombre excelente. ¿Tengo que suicidarme?

Sinceramente suya,

Desesperada

En esta pieza pueden verse unos cuantos temas. El primero es la desesperación. "Desesperada" dice que se mira y llora y pregunta

si debe suicidarse; la firma misma refleja ese estado mental. El tema siguiente se relaciona con el intento de hallar una explicación para su situación. "¿Qué hice, pregunta, para merecer ese destino terrible?" Continúa especulando sobre lo que pudo haber hecho en "el otro mundo" y sobre los pecados de su padre. Un tercer tema, que es algo más sutil, tiene que ver con los significados del estigma físico en diferentes momentos de la vida de una persona. "No le parecía tan malo" cuando era pequeña, pero en la adolescencia, cuando otras jovencitas tienen novios y salen los sábados por la noche, es insoportable. Un tema final se relaciona con el hecho de que las cualidades de "Desesperada" no prevalecen sobre su estigma. Puede ser una buena bailarina, estar bien formada y lucir linda ropa, pero de todos modos no consigue que la inviten.

4. *Elabore tipologías.* Las tipologías, o esquemas de clasificación, pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. Una clase de tipología se relaciona con el modo en que las personas clasifican a los otros y con los objetos de sus vidas.[1] En el estudio institucional, el investigador elaboró una tipología del modo en que el personal clasificaba a los residentes, confeccionando una lista de los términos que empleaban para referirse a ellos. Empleaban palabras tales como "hiperactivos", "peleadores", "espásticos", "vomitadores", "fugitivos", "pestes", "muchachos de comedor", "muchachos trabajadores" y "favoritos".

La otra clase de tipología se basa en el esquema de clasificación del propio investigador. Así, en el estudio institucional, el investigador quiso saber si personal de atención decía y hacía cosas diferentes según fuera el tiempo que llevaba trabajando en la insti-

[1] Los científicos sociales a veces diferencian el enfoque *émico* del enfoque *ético*, y los *conceptos de primer orden* de los *conceptos de segundo orden* (Emerson, 1983; Patton, 1980). De acuerdo con el enfoque émico, la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados (conceptos, tipologías, etcétera) de las personas que se estudian. Estas categorías de significados son conceptos de primer orden. En el enfoque ético, los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio. Estos se denominan conceptos de segundo orden, puesto que se trata de "constructos de los constructos elaborados por los actores de la escena social" (Schutz, 1962, pág. 6). La primera clase de tipología que describimos se relaciona con el enfoque émico y los conceptos de primer orden; la segunda está relacionada con el enfoque ético y los conceptos de segundo orden. Como nuestro examen lo indica, ambos enfoques pueden emplearse en un estudio único.

tución. El sentido común convencional sugería que los empleados antiguos estarían más atrincherados en sus perspectivas. Clasificando al personal según fuera nuevo o antigüo, podía examinar si este factor parecía determinar alguna diferencia. Llegó a la conclusión de que esta distinción de sentido común entre empleados nuevos y antiguos tenía poco que ver con sus perspectivas y prácticas.

5. *Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas.* El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los *conceptos* son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos. En la investigación cualitativa los conceptos son instrumentos sensibilizantes (Blumer, 1969; Bruyn, 1966). Los *conceptos sensibilizadores,* según Blumer (1969, pág. 148) proporcionan un "sentido de referencia general" y sugieren "direcciones para la observación". Blumer continúa explicando que los conceptos sensibilizadores son comunicados por "la exposición que produce una imagen significativa, inducida por las ilustraciones aptas que permitan aprehender la referencia en los términos de la experiencia propia". Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos. El de *estigma* es un ejemplo excelente de concepto sensibilizador. Cuando pensamos en el estigma como una mácula en el carácter moral, y no solamente como una anormalidad física, estamos en mejores condiciones para entender lo que experimenta la "Desesperada" citada por Goffman (1963), y para relacionar esa experiencia con la de otros.

El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo. Puede ser aprendido, pero no objeto de una enseñanza formal. No obstante, hay algunos lugares en los que se puede empezar. Primero, buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen. A los conceptos de los informantes los denominamos *conceptos concretos:* "...el concepto concreto se deriva nativamente de la cultura estudiada; toma su sentido solamente de esa cultura y no de la definición del científico" (Bruyn, 1966, pág. 39). En el estudio institucional, el personal hablaba con frecuencia del *control* de los residentes. Examinando sus datos a la luz de este concepto, el investigador encontró que una amplia gama de actividades cotidianas de los empleados podían interpretarse como medidas de control: supervisión constante, limitación de la libertad de movimientos y del acceso de los residentes a objetos y posesiones, recursos para la

restricción física, la medicación con drogas, el ofrecimiento a los residentes de recompensas y privilegios, la fuerza física, la obligación de trabajar y otras.

Segundo, cuando descubra un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. Glaser y Strauss (1967, pág. 106) señalan que dicha comparación puede por lo general realizarse de memoria. El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales. Por ejemplo, ubicaban a un "perro guardián" en la puerta para que les avisara de la llegada de supervisores o visitantes y golpeaban a los residentes de modo tal que no quedaban marcas. El investigador se planteó el concepto de estrategias de evasión para referirse a esas actividades. Después de haber desarrollado dicho concepto, advirtió que otras actividades, como los registros fraudulentos, estaban relacionadas con aquellas estrategias.

Tercero, a medida que identifica temas diferentes, busque las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. Cuando se pueden relacionar los temas de esa manera, hay que buscar una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar. Así, el concepto de fachadas de Goffman (1959, 1961) se aplica igualmente a temas relacionados con el modo en que los funcionarios institucionales mantienen los espacios abiertos y en que manejan las relaciones con los medios.

Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos. La afirmación de que "El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales" es una proposición. Mientras que los conceptos pueden o no "ajustarse", las proposiciones son verdaderas o erróneas, aunque el investigador podría no estar en condiciones de demostrarlas.

Lo mismo que los conceptos, las proposiciones se desarrollan mediante el estudio cuidadoso de los datos. Estudiando los temas, elaborando tipologías, relacionando entre sí diferentes piezas de los datos, gradualmente encuentra generalizaciones. En el estudio institucional, el investigador planteó la proposición de que el personal definía a los internados según ellos ayudaran o estorbaran en el trabajo de custodia. Mientras que los maestros tal vez clasificaran a los retardados mentales de acuerdo con su capacidad para el aprendizaje, y los médicos según sus condiciones clínicas, las definiciones del personal de atención reflejaban la preocupación de este último con el orden y la limpieza de la sala.

Esa proposición se derivó de la tipología que el propio perso-

nal aplicaba a los residentes. Prestando atención a las expresiones y comentarios sobre los últimos, el investigador descubrió que los empleados los clasificaban en varias categorías amplias, según el tipo de problemas que presentaran: problemas de control ("perturbadores", "peleadores"); problemas de custodia ("mojadores", "vomitadores"); problemas de supervisión ("fugitivos", "autoabusadores"); problemas de autoridad ("sabihondos", "petulantes"); tratamientos especiales ("escolares"); cooperativos ("chicas trabajadoras", "muchacho del balde"); favoritos y sin problemas ("informadores", "testaferros"). La hebra que enlaza todas estas categorías se relaciona con los problemas que los internos crean en el trabajo cotidiano de los empleados; de allí la proposición.

6. *Lea el material bibliográfico.* Los investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori (Glaser y Strauss, 1967). Cuando el lector encare el análisis intensivo, sin embargo, ya deberá haberse familiarizado con la literatura sociológica y con los marcos teóricos pertinentes para su investigación.

La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos. No es poco común que las mejores aprehensiones provengan de estudios sobre un área sustancial totalmente diferente. Por ejemplo, en el estudio sobre instituciones el observador se abrevó en material sobre la desviación para comprender muchas de las perspectivas y prácticas del personal.

Si se carece de experiencia en investigación cualitativa se deben leer detenidamente algunos estudios cualitativos, para ver el modo en que los investigadores analizan y presentan sus datos. Los capítulos de la Parte 2 de este libro darán una idea de cómo redactar un estudio cualitativo. Libros como *Street Corner Society*, de Whyte (1955), *Tally's Corner*, de Liebow (1967), *Making the Grade*, de Becker, Geer y Hughes (1968), *Timetables*, de Roth (1963) y *Tearoom Trade*, de Humphreys (1975) son ejemplos de estudios perspicaces claramente escritos.

Incluso quien conoce estudios cualitativos debe revisar el material bibliográfico para relacionar su propio trabajo con lo que han hecho otros. La mayor parte de los buenos investigadores construyen sobre lo que ya se ha realizado antes.

Hay que tener el cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro. Si los conceptos del colega se

ajustan a sus datos, no tema emplearlos. Si éste no es el caso, olvídelos.

El modo en que uno interpreta sus datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido. Es importante conocer marcos teóricos durante la etapa de análisis intensivo de la investigación. Nuestro propio marco teórico, el interaccionismo simbólico, nos lleva a buscar ciertas perspectivas, significados y definiciones sociales. El interaccionismo simbólico está interesado en preguntas como las siguientes:

¿Cómo se definen las personas a sí mismas y a otros, a sus escenarios y sus actividades?
¿Cómo se desarrollan y cambian las definiciones y perspectivas de la gente?
¿Cuál es el ajuste entre las diferentes perspectivas de distintas personas?
¿Cuál es el ajuste entre las perspectivas de la gente y sus actividades?
¿Cómo tratan las personas con las discrepancias entre sus perspectivas y actividades?

Aunque la mayor parte de los investigadores se encuadran en un marco teórico específico, es normal que apelen a marcos diversos para extraer un sentido de sus datos.

7. *Desarrollle una guía de la historia.* A veces es útil desarrollar una línea guía de la historia para orientar el análisis. La guía de la historia es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta "¿sobre qué trata este estudio?"

Quizás el mejor modo de desarrollar una guía de la historia consista en idear una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales. Esto es algo que a veces hacen los títulos y subtítulos de los estudios cualitativos. Por ejemplo *Making the Grade: The Academic Side of College Life* (Obteniendo el título: El aspecto académico de la vida en el *college;* Becker y otros, 1968) nos habla sobre la importancia de los títulos para los estudiantes; *Cloak of Competence: Stigma in the Lives of the Mentally Retarded* (Manto de suficiencia: El estigma en las vidas de los retardados mentales; Edgerton, 1967) nos dice que las personas rotuladas como retardados mentales tratan de ocultar su estigma.

Codificación

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. El siguiente es un modo de codificar los datos cualitativos.

1. *Desarrolle categorías de codificación.* Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito sus ideas, sea lo más específico posible. Se debe tener alguna perspectiva del tipo de datos que se ajustan a cada categoría. No obstante, algunas de las ideas serán tentativas y estarán vagamente formuladas. Por ejemplo, una categoría de la codificación podría relacionarse con un tema de conversación recurrente. Tales temas también deben incluirse en la lista.

Una vez que ha identificado las principales categorías de la codificación, repase la lista nuevamente. Hallará que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas.

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico. En el estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el investigador codificó sus datos en aproximadamente 150 categorías. En el estudio institucional, se emplearon más o menos 50 categorías de codificación. El esquema incluyó proposiciones desarrolladas ("el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia") y temas de conversación (los "programas").

Asigne un número o letra a cada categoría de codificación. Con más de un símbolo se pueden indicar relaciones lógicas. Por ejemplo, "17" podría indicar la tipología de los internados tal como los ve el personal, mientras que las letras podrían referirse a tipos específicos: "17a", problemas de custodia; "17b", problemas de control, etcétera.

2. *Codifique todos los datos.* Codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. *Se deben codificar tanto los incidentes negativos*

como los positivos relacionados con la categoría de que se trate. Al analizar la proposición de que el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia, el investigador codifica tanto los enunciados que la apoyan ("No se puede confiar en el cociente intelectual"), como los que la refutan ("No se le puede enseñar mucho porque su cociente intelectual es muy bajo").

A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación; añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías. La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en *hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa.* Registre cada cambio en su lista maestra de categorías.

Se podrá advertir que algunos fragmentos de datos entran en dos o más categorías; se les deben asignar los códigos de todas ellas.

3. *Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.* La separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). El investigador reúne los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Hacemos esto manualmente: se recortan las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila. Cuando se separan los datos de esta manera se debe incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto como para que el fragmento resulte enteramente comprensible. Por ejemplo, la pregunta del entrevistador debe acompañar a la respuesta del informante. También es una buena idea indicar de qué conjunto específico de materiales se extrajo cada fragmento, aunque esta operación consume tiempo. Esto permite volver a las notas, transcripciones o documentos para anudar cualquier hebra suelta. *Conserve intacta una copia de todos los materiales en sus respectivos conjuntos.*

Drass (1980) y Seidel y Clark[2] han desarrollado programas de computadora para manejar la etapa automática del análisis de datos cualitativo. El programa de Drass se denomina LIPSQUAL, y el de Seidel y Clark, THE ETHNOGRAPH. Ambos programas tienen la finalidad de almacenar, separar y recuperar los datos cualitativos. Drass señala que LIPSQUAL puede también utilizarse para preparar "cuasi estadísticas"; por ejemplo, puede dar la frecuencia de los incidentes negativos y positivos que atañen a una

[2] Se puede obtener información sobre THE ETNOGRAPH, el programa de Seidel y Clark, requiriéndola a John Seidel (7700 W. Glasgow 14-D, Littleton, CO 80123) o a Jack Clark (1020 13th St., Boulder, CO 80302).

proposición. Ambos programas son utilizables en microcomputadoras o en computadoras personales. El propósito de los dos es servir como "amanuenses mecánicos". Drass, y Seidel y Clark reconocen que las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la perspicacia e intuición del investigador en la interpretación de los datos.[3]

4. *Vea qué datos han sobrado*. Después de haber codificado y separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis. Algunos de esos datos probablemente se ajusten a las categorías de codificación existentes. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente y con la guía de la historia subyacente. Pero debe observarse que *ningún estudio utiliza todos los datos recogidos*. Si no se ajustan, no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico.

5. *Refine su análisis.* La codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas. Se encontrará que algunos temas que parecían vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. También es probable que algunos conceptos no se ajusten a los datos y que algunas proposiciones pierdan validez. Hay que estar preparado para descartarlos y desarrollar otros nuevos, mejor adecuados.

En el conjunto de datos aparecen casi siempre contradicciones y casos negativos. Si se está aplicando un enfoque como el de la inducción analítica, habrá que modificar las interpretaciones para explicarlos a todos y cada uno. La mayor parte de los investigadores no lo hacen. En la mayoría de los estudios el investigador trata de llegar a conclusiones y generalizaciones razonables basadas en una preponderancia de los datos. Esto se debe a la complejidad de la vida social. Debe esperarse que la gente a veces haga y diga cosas que van en contra de lo que ella cree.

Se deben analizar los casos negativos para profundizar la comprensión de las personas que se están estudiando. Los casos negati-

[3]En contraste, Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie (1966) han desarrollado un programa para computadora que analiza estadísticamente los datos cualitativos de acuerdo con un marco conceptual predeterminado. Este enfoque se encuadra más en la investigación cuantitativa tradicional que en los métodos cualitativos.

vos son con frecuencia una fuente fructífera de comprensiones. El personsl veía a los internados como personas con severas limitaciones en su potencial para el aprendizaje. "Todos éstos son de grado bajo" y "No se les puede enseñar nada", eran comentarios típicos. Al revisar los datos, los investigadores encontraron un cierto número de enunciados que se oponían a aquella perspectiva. Un empleado, que por lo general denigraba la inteligencia de los residentes, comentó en una ocasión: "Sí, son tontos como un zorro", dando a entender que eran más listos de lo que parecían. El investigador exploró el significado de esos eounciados. Descubrió que el personal describía a los internadoa como "más listoa de lo que parecen" cuando iba a regañarlos o castigarlos. Estaban diciendo que los internados sabían cómo no causar problemas y que debían responder por su conducta. Estos enunciados pretendían explicar o justificar el tratamiento que se daba a los residentes. Lo que al principio pareció una contradicción quedó resuelto mediante la distinción analítica entre las perspectivas (el modo en que la gente ve a su mundo) y las explicaciones (el modo en que la gente justifica sus acciones ante sí misma y ante otros). Aunque el personal viera autéoticamente a los residentes como individuos con severas limitaciones intelectualea, expresaba una opinión opuesta cuando le convenía hacerlo.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación. Esto siempre queda sujeto a juicio. Las mejores aprehensiones provienen a veces de una cantidad pequeña de dstos. Glaser y Strauss (1967) sostienen que un ónico incidente es suficiente para desarrollar una categoría conceptual para la teoría fundamentada.

Algunos investigadores proporcionan pruebas cuasi estadísticas de sus conclusiones cuando asientan por escrito sus descubrimientos. En su estudio sobre el aspecto académico de la vida en el *college*, Becker, Geer y Hughes (1968) aportan una avalancha estadística de enunciados y actividades que avalan su tesis principal sobre la importsncia de la graduación y los títulos para los estudiantes. Pero en la investigación cualitativa las pruebas son elusivas. Es probable que el investigador cualitstivo pueda demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva.

Relativización de los datos

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (1940) denominan *relativización* de los datos: se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. Tal como Deutscher lo señala (1973, pág. 5), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad.

> Desde luego, nosotros relativizamos rutinariamente la historia o la biografía de acuerdo con lo que sabemos sobre el autor... No descartamos los informes por el mero hecho de que presenten preconceptos o defectos de uno u otro tipo. Si lo hiciéramos, no existiría la historia. Ella es siempre presentada por hombres que han hecho alguna clase de apuesta en las materias sobre las cuales escriben, que ocupan una posición determinada en su propia sociedad (y tienden a ver el mundo con esa perspectiva), y cuyo trabajo está más o menos abierto a la crítica metodológica. La misma observación se aplica a todo discurso, incluso el de los informantes de investigación de las ciencias sociales.

En este sentido, todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada. Sólo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto. Hay al respecto un cierto número de consideraciones.

1. *Datos solicitados* o *no solicitados*. Aunque los investigadores cualitativos por lo general tratan de permitir que las personas hablen sobre lo que tienen en mente, nunca son totalmente pasivos. Formulan ciertos tipos de preguntas y persiguen ciertos temas. Al hacerlo, solicitan datos que podrían no haber emergido espontáneamente.

Se debe observar si la gente, cuando responde a nuestras preguntas, dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa. Como control de sus datos, Becker, Geer y Hughes (1968) comparan los enunciados voluntarios y dirigidos de los informantes. Sin embargo, una revisión rápida de los datos es por lo general suficiente.

2. *La influencia del observador sobre el escenario*. La mayor parte de los observadores participantes tratan de reducir al mínimo los efectos de su presencia sobre las personas que están estudiando, hasta que han logrado una comprensión básica del escenario. En el capítulo sobre el trabajo de campo aconsejamos a los observadores que "avanzaran lentamente" durante las primeras etapas

de la investigación. Tal como lo señalamos en ese capítulo, los observadores participantes influyen casi siempre sobre el escenario que estudian.

En especial durante los primeros días en el campo, los informantes podrían ser cautelosos en lo que dicen y hacen. Incluso podrían tratar de "representar" para el observador. El personal de atención admitió que hizo muchas cosas de modo diferente cuando el observador participante comenzó a visitar la sala. Un empleado explicó el modo en que él reaccionaba a las personas de afuera:

> Por lo general sabemos cuando alguien va a venir, más o menos con una hora de anticipación. Nos hacen saber cuando alguien va a venir, de modo que podemos ponerles alguna ropa, asegurarnos que no estén con el traste al aire o tironeando cuando alguno venga. Hoy tuve algunos visitantes... Me hicieron un montón de preguntas. Yo les contesté, pero no iba a exagerar. ¿Sabe?, no iba a decirles todo.

Es importante entender los efectos de nuestra presencia en un escenario. Emerson (1981, pág. 365) escribe que el observador participante debe tratar de "convertirse en sensible y perceptivo respecto del modo en que es percibido y tratado por los otros". Una manera de lograrlo consiste en observar cómo reaccionan las personas a su presencia en los diferentes momentos de la investigación. En el estudio institucional el observador distinguió las siguientes fases, según la aceptación que le dispensaba el personal: 1) de afuera: tratado con cautela; 2) visitante frecuente: los empleados hablaban libremente, pero seguían algo a la defensiva respecto de sus acciones; 3) participante ocasional: el personal parecía hablar y actuar con libertad; 4) participante: los empleados aceptaron al observador como "uno de los suyos". Desde luego, este esquema simplifica en exceso la naturaleza fluida de las relaciones de campo. Pero, mediante la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación, el investigador queda mejor equipado para examinar el modo en que las reacciones de los informantes a su presencia pueden haber influido sobre lo que dijeron e hicieron.

3. *¿Quién estaba allí?* Así como el observador puede influir sobre lo que un informante diga o haga, lo mismo vale para muchas otras personas del escenario. Por ejemplo, los empleados de atención actúan de manera distinta con los supervisores que entre ellos mismos; los maestros quizás hablen entre sí de cosas que no le

dirían a su director. Se debe estar alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar. Becker, Geer, Hughes y Strauss (1961) tabularon enunciados y actividades de acuerdo con ese aspecto del fenómeno, como un modo de evaluar la credibilidad de las pruebas de la observación participante.

4. *Datos directos e indirectos*. Cuando analizamos nuestros datos, codificamos tanto los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición. El observador llegó a la conclusión de que el personal estaba orientado hacia el control de los internados, antes que hacia enseñarles habilidades, mediante el examen de lo que decía sobre ellos ("Hay que controlarlos") y del modo en que actuaba con respecto a ellos (muy pocas veces interactuaba con los internados, salvo para decirles lo que tenían que hacer). Cuanto más se tiene que leer en los datos y extraer inferencias basadas en datos indirectos, menos seguro se puede estar acerca de la validez de las interpretaciones y conclusiones (Becker y Geer, 1957).

5. *Fuentes*. Existe el peligro de generalizar acerca de un grupo de personas sobre la base de lo que una sola o unas pocas han dicho y hecho. Algunos observadores participantes han sido tan absorbidos por "informantes claves", han dependido tanto de ellos para recoger información, que terminaron por recoger una visión selectiva del escenario. Una persona habladora puede producir grandes cantidades de datos que aparecen a lo largo de las notas de campo o de las transcripciones.

Por esta razón, se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones. Está bien recurrir a informantes claves para lograr comprensiones esenciales, pero conviene saber distinguir entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio. Esta es la razón de que por lo general tratemos de dar a los lectores una idea de quién dijo e hizo cada cosa ("un informante", "algunas personas", "la mayoría de los informantes", etcétera) cuando comunicamos por escrito nuestros descubrimientos.

6. *Nuestros propios supuestos*. En los métodos cualitativos, tal como los hemos descripto, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos. No obstante, nuestros propios compromisos y preconceptos son imposibles de evitar. Los datos nunca

se explican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos.

Probablemente el mejor control de las parcialidades del investigador sea la autorreflexión crítica. Para entender los datos se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos. Tal como lo indicamos en el capítulo sobre el trabajo de campo, algunos investigadores registran lo que sienten, y sus propios supuestos, como "comentarios del observador", a lo largo de sus estudios, para controlarse a sí mismos. Los colegas e incluso los informantes que estén dispuestos a leer los borradores pueden evaluar la validez y credibilidad de nuestro análisis.

LA CONSTRUCCION DE HISTORIAS DE VIDA

Las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista. En la construcción de historias de vida, el análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona.

Como documento sociológico, la historia de vida debe iluminar los rasgos sociales significativos de los hechos que narra. El concepto de *carrera* probablemente proporciona el modo más fructífero de hacerlo. *El término carrera designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de su mundo que sustentan en las diversas etapas de esa secuencia.* El concepto dirige nuestra atención hacia el hecho de que las definiciones de sí mismas y de los otros que sustentan las personas no son únicas o idiosincrásicas, sino que más bien siguen una norma y una pauta ordenadas de acuerdo con las situaciones en las que se encuentran (Goffman, 1961). Al reunir la historia de vida, se trata de identificar las etapas y períodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista. Por ejemplo, podemos ver el modo en que el significado de ser rotulado como retardado mental se modifica a medida que la persona atraviesa las etapas de la infancia, la adolescencia y la adultez.

En la historia de vida de Jane Fry, el relato fue organizado en

torno de su carrera como transexual, es decir, de la cronología de las experiencias relacionadas con el desarrollo de su identidad social como transexual. La narración recorre su vida familiar, sus años de estudiante secundario, su vida en la marina, el matrimonio con una mujer, la institucionalización como enfermo mental, el inicio de una nueva vida como mujer, y reflexiones sobre el futuro.

Los análisis en la investigación cualitativa comienzan con el conocimiento íntimo de los datos. Se deben leer todas las transcripciones, notas, documentos y otros datos. Identificar las principales etapas, los principales acontecimientos y las principales experiencias de la vida de la persona. La historia de vida se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con aquellas etapas. Cada período se convierte en un capítulo o sección.

En la historia de vida es imposible incorporar todos los datos. Algunos relatos y temas no serán pertinentes en vista de los intereses de la investigación y pueden dejarse a un lado. No obstante, se debe tratar de incluir todos los datos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista (Frazier, 1978).

El paso final consiste en compaginar los relatos de las experiencias, para producir un documento coherente. Puesto que no todas las personas tienen la misma capacidad para expresarse con claridad, diferentes relatos exigirán distintos esfuerzos de compaginación. En nuestras entrevistas con rotulados como retardados mentales, Ed Murphy era mucho más proclive a caer en trivialidades y salirse por la tangente que Pattie Burt; en consecuencia, la historia del hombre requirió un mayor trabajo de compaginación.

Como regla, *la historia de vida debe resultar legible sin que se hayan atribuido al protagonista cosas que no dijo* o *cambiado el significado de sus palabras.* Se pueden omitir frases y palabras repetitivas, pero corresponde reflejar las pautas expresivas características, las construcciones gramaticales y la mala pronunciación (si la historia de vida va a publicarse, hay que ser firme en este aspecto con los encargados de la edición). Habrá que agregar pasajes y frases de conexión para hacer inteligibles las palabras del relato. A veces las preguntas del investigador se incorporarán a las respuestas del protagonista. Por ejemplo, la pregunta "¿Cuándo oyó hablar por primera vez de la escuela estadual?" y la respuesta "Más o menos una semana antes de que me enviaran a ella", pueden combinarse en el enunciado siguiente: "Por primera vez oí hablar sobre

la escuela estadual más o menos una semana antes de que me enviaran a ella".

En la mayor parte de las historias de vida, los comentarios e interpretaciones del investigador quedan relegados a la introducción o a la conclusión. Algunos investigadores, como Sutherland (1937), emplean notas al pie para clarificar y explicar las palabras de los informantes.

Los capítulos precedentes han tratado sobre la lógica y los procedimientos de los métodos de la investigación cualitativa: diseño del estudio, recolección y análisis de los datos. Después de que los investigadores han recogido y hallado el sentido de sus datos, deben decidir cómo presentarán lo que han descubierto y comprendido. La Parte 2 se propone ayudar al investigador en ese esfuerzo. El capítulo 7 proporciona una orientación general sobre la puesta por escrito de los descubrimientos, y los capítulos 8 y 11 contienen artículos basados en investigaciones cualitativas.

Segunda parte

LA REDACCION DE LOS INFORMES

Capítulo 7

LA PRESENTACION DE LOS HALLAZGOS

Este capítulo trata sobre la culminación del proceso de investigación: la presentación de los resultados.[1] El propósito de la investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otras personas.

La mayor parte de los estudios cualitativos dan origen a disertaciones, tesis, informes sobre la investigación y libros. Aparecen también un número creciente de publicaciones en las que hallan cabida artículos sobre investigaciones basadas en los métodos cualitativos. En sociología y antropología, periódicos tales como *Urban Life, Qualitative Sociology* y *Human Organization* se dedican a estudios basados en la observación participante, las entrevistas en profundidad y otros enfoques cualitativos. Análogamente, *Social Problems* y *Sociological Quarterly* publican en número considerable este tipo de estudios. Los periódicos profesionales de campos aplicados, tales como la educación, la asistencia social, la atención de niños, el retardo mental, la salud mental, la psicología y

[1]Para una crítica de los estilos de los informes sobre las investigaciones cualitativas, véase Lofland (1974). En Davis (1974) y en Roth (1974) se encuentran relaciones de investigadores acerca del modo en que informan sobre sus hallazgos.

la geografía, acogen cada vez con mayor receptividad las investigaciones cualitativas. Lamentablemente, algunos de los periódicos sociológicos de primera línea, como por ejemplo la *American Sociological Review* y el *American Journal of Sociology* publican primordialmente investigación cuantitativa y ensayos teóricos, y pocos estudios cualitativos (Faulkner, 1982). Es irónico observar que el *American Journal of Sociology* es publicado por la Universidad de Chicago, que con todo derecho puede considerarse el lugar de nacimiento de la investigación cualitativa en los Estados Unidos. Sin embargo, incluso los periódicos orientados hacia la investigación cuantitativa básica, ocasionalmente publican trabajos basados en métodos cualitativos. El artículo "El que es juzgado, no los jueces", que incluimos en el capítulo 8, apareció originalmente en *The American Psychologist*, un periódico conocido por la importancia que da a la "ciencia rigurosa".

No es éste el lugar para considerar el modo en que se llegan a publicar libros o artículos. Baste con decir que existen muchos foros en los que pueden aparecer los estudios cualitativos. El que se pueda o no presentar por escrito y publicar los propios descubrimientos depende de la calidad del trabajo, de la perseverancia en la búsqueda de un periódico o editor que se interesen y de un factor de suerte. Téngase presente que incluso a los investigadores más perspicaces y productivos, en algún momento se le rechazaron sus obras.

En lo que resta de este capítulo ofreceremos algunas orientaciones para la presentación escrita de estudios cualitativos y prologaremos los artículos incluidos en los capítulos que siguen.

LO QUE SE LE DEBE DECIR A LOS LECTORES

En tanto investigadores, *debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos.* Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos *relativicen* los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto (Deutscher, 1973). Entre muchos investigadores existe la tendencia a prestar sólo una atención superficial a los aspectos específicos de su metodología. Cuando leemos estos estudios, no tenemos modo alguno de saber si los hallazgos provienen del conocimiento cultural de marcos teóricos previos, de la experiencia personal directa o del trabajo de campo y entrevistas reales (en cuyo caso, ignoramos qué tipo de

trabajo de campo o entrevistas se realizaron). En consecuencia, no sabemos cómo juzgar la credibilidad y validez del relato del investigador.

La controversia en torno de los escritos populares de Carlos Castenada (1968, 1971, 1972, 1974, 1977) y su disertación aprobada para obtener el doctorado en antropología (1973) ejemplifican por qué es tan importante que los investigadores proporcionen detalles suficientes sobre el modo en que realizaron su investigación. Escritor, psicólogo y antropólogo autodidacto, Richard de Mille (1976, 1980), unido a numerosos científicos sociales, aduce de modo convincente que las maravillosamente entretenidas y, en muchos sentidos, perspicaces obras de Castenada son un engaño. Detectando incoherencias internas en los libros de Castaneda, comparando sus escritos con otros sobre filosofía y religión, y examinando inexactitudes fácticas en sus relatos, de Mille llega a la conclusión de que lo que Castenada presenta como trabajo de campo etnográfico es en realidad ficción basada en investigación de biblioteca. En Castenada se encuentran pocos elementos que permitan defenderlo de esas imputaciones. No sólo no describe el modo en que realizó el trabajo de campo, sino que tampoco ha producido las pruebas, por ejemplo notas de campo detalladas, que podrían sustentar su narración.

Algunos de los defensores de Castenada sostienen que en sus escritos se encuentran importantes lecciones sobre la naturaleza de la realidad y los sistemas de conocimiento. En esto puede haber algo de verdad. La ficción de nivel popular puede contener también comprensiones sociológicas. Pero existe una diferencia entre narrar una buena historia sociológica, y describir con precisión un modo de vida. Los lectores tienen derecho a saber si se trata de una cosa u otra. Esto se ha dicho bastante a propósito de esta controversia.

Aunque pocos investigadores fabrican sus investigaciones, es probablemente cierto, según lo sostiene Jack Douglas (1976, pág. xiii) que la mayoría o quizás todos los informes de investigaciones sean "lavados": "...los autores optan por omitir ciertas partes importantes del contexto, ciertos detalles de lo que realmente sucedió, el modo en que realmente obtuvieron los datos o no pudieron hacerlo". Sólo nos queda esperar de cada autor toda la franqueza posible cuando nos proporciona los detalles que necesitamos para entender e interpretar lo que ha hallado. El íntimo informe de John Johnson (1975) sobre su investigación de campo es ejemplar en este sentido.

Podemos bosquejar algunos puntos básicos que los investigadores deben tocar al informar sobre sus estudios; aunque no cubran toda la narración, ellos ayudarán a los lectores a comenzar a evaluar la credibilidad de los hallazgos. En libros o informes de investigación extensos se deben tener en cuenta todos los puntos siguientes. En trabajos más breves y artículos para publicaciones periódicas, es probable que las limitaciones de espacio impidan abordar todos estos puntos, por lo menos detalladamente. Uno debe siempre preguntarse si ha explicado todo lo que los lectores necesitan saber.

1. *Metodología.* Se debe informar a los lectores sobre la metodología general (observación participante, entrevistas en profundidad, documentos, etcétera) y sobre los procedimientos de investigación específicos (investigación abierta o encubierta, dispositivos para el registro automático) utilizados en el estudio. Puesto que las expresiones "observación participante" y "entrevistas en profundidad" significan cosas diferentes para diferentes personas, hay que ser lo más concreto y detallado posible en la explicación de los métodos. Si el investigador se identifica con un enfoque particular, como el paradigma investigativo de Douglas (1976), debe aclarárselo a los lectores.

2. *Tiempo y extensión del estudio.* Los lectores deben saber cuánto tiempo se pasó con los informantes y de qué modo se distribuyó.

3. *Naturaleza y número de los escenarios e informantes.* ¿Qué tipos de escenarios se estudiaron? ¿Cuántos fueron? ¿Quiénes eran los informantes? ¿A cuántos se entrevistó?

4. *Diseño de la investigación.* Se debe explicar cómo se identificaron y eligieron los escenarios, los informantes y los documentos. ¿La selección fue guiada por el muestreo teórico o la inducción analítica? ¿El investigador conocía de antemano a los informantes o los escenarios?

5. *El encuadre mental del investigador.* ¿Cuál fue su propósito original? ¿Cómo se modificó al transcurrir el tiempo? ¿Cómo llegó a comprender a los informantes o el escenario?

6. *Las relaciones con los informantes.* Se debe examinar cuándo y en qué medida se estableció el *rapport* con las personas. ¿Cómo veían los informantes al investigador? ¿Cómo se modificó la relación entre ellos a lo largo del tiempo?

7. *El control de los datos.* ¿Cómo se analizaron los datos? ¿Cómo se controlaron las afirmaciones de los informantes? ¿Re-

visaron los informantes los hallazgos del investigador? ¿Qué dijeron?

UNA NOTA SOBRE EL ESCRIBIR

Alguien ha dicho en tono de broma que ser un científico social equivale a ser un escritor mediocre (Cowley, 1956). La jerga y la verborragia oscurecen muchas ideas importantes y hacen que muchas ideas triviales parezcan profundas (Mills, 1959).

La capacidad para escribir de modo claro y conciso es algo vital. Lo mismo que las muchas otras aptitudes consideradas en este libro, se adquiere mediante la práctica, la disciplina y el contacto con obras ejemplares. No hay ningún modo fácil y rápido de convertirse en un buen escritor, pero las siguientes sugerencias pueden ser útiles cuando el investigador redacte el informe sobre sus hallazgos.

1. *Antes de comenzar a redactar bosqueje sus ideas en el papel.* Lo que se ha aprendido en la investigación (los conceptos, interpretaciones y proposiciones) proporcionarán la estructura del escrito. Hay que optar por una línea del relato, por el punto principal que se quiere enfocar, y mostrar cómo los otros puntos se relacionan con él. Hay que recordar que en un escrito único no se pueden incluir todos los datos e interpretaciones. El bosquejo debe considerarse un modelo flexible para el trabajo, algo que puede revisarse a medida que se escribe.

2. *Decida a qué público quiere llegar y adapte el estilo y el contenido a esa decisión.* Es útil tener en mente un público o un tipo de lector específico mientras se escribe. Se redacta de modo diferente para sociólogos cualitativos, para un público sociológico general, para profesionales de campos aplicados, etcétera. Hay que tratar de ponerse en el lugar del lector: ¿entenderá lo que uno está diciendo?

Esto no significa que se soslayen hallazgos para agradar a los lectores. Sin embargo, es cierto, como lo sostiene Warren (1980), que los investigadores toman en cuenta las reacciones previstas de los colegas, amigos, directores de periódicos, informantes y otras personas, cuando preparan informes de investigación; esto influye sobre "la acumulación de conocimientos que denominamos ciencia".

3. *Los lectores deben saber hacia dónde se apunta.* Hay que ayudar al lector aclarándole el propósito en los comienzos del escrito y explicando el modo en que cada tema se relaciona con aquél,

a lo largo del camino. Esto ayuda al propio investigador a no abandonar el camino.

4. *Sea conciso y directo*. En la medida de lo posible emplee oraciones breves y palabras directas. Los científicos sociales han sido acusados de usar palabras complicadas cuando para los mismos fines existen otras simples. Malcolm Cowley (1956) recoge este punto en el ejemplo siguiente:

> Un niño dice "Hágalo de nuevo"; un maestro dice "Repita el ejercicio", pero el sociólogo dice "Se ha determinado que se encare una réplica de la investigación". En lugar de comentar que dos cosas son semejantes o similares, como lo haría un lego, el sociólogo las describe como isomórficas u homólogas. En lugar de decir que son diferentes, las llama alotrópicas...
>
> ...Un sociólogo nunca corta por la mitad ni divide en dos partes como los legos; él dicotomiza, bifurca, somete a un proceso de fisión binaria o reestructura en una conformación diádica... en torno de focos polares.

5. *Sustente el escrito en ejemplos específicos*. La investigación cualitativa puede generar ricas descripciones. Las citas y descripciones ilustrativas permiten comprender en profundidad cómo aparecen los escenarios y personas, y proporcionan las pruebas de que las cosas son como se dice en el informe. El informe de investigación debe estar lleno de ejemplos claros. No obstante, estos deben ser breves y oportunos. Para la mayoría de los lectores es tedioso leer citas extensas.

Se debe resistir la tentación de servirse en exceso de datos pintorescos. Ninguna cita o descripción debe emplearse más de una vez. Si no se encuentran ejemplos alternativos, es posible que el punto no sea tan importante como se piensa. Irwin Deutscher nos ha dicho, en una comunicación personal, que escribe la palabra "usado" cruzando los materiales que va empleando, para estar seguro de no repetir nada.

6. *Escriba algo*. En el momento en que se sientan para mecanografiar o escribir a mano, algunas personas experimentan el "bloqueo del escritor". El único modo de superarlo consiste en escribir algo, *cualquier cosa*. Hay que concentrarse en la expresión de las ideas. Se puede compaginar más adelante.

La mayoría de los autores redactan varios borradores para cada artículo. Se debe permitir que el primer borrador fluya libremente. Después de haberlo completado, abandonarlo por un día o dos para tomar cierta distancia. Al retomarlo en un segundo inten-

to, hay que eliminar las palabras, oraciones, frases y párrafos innecesarios. La mayor parte de los autores pueden reducir el primer borrador en una cuarta parte, sin que se pierda nada del contenido. Hay quienes redactan primeros borradores que sólo necesitan un trabajo pequeño de compaginación en el segundo intento. Uno de nosotros elabora un borrador inicial, pero lo que resulta está por lo general muy cerca de la versión definitiva.

7. *Haga que colegas o amigos lean y comenten su escrito.* Incluso aunque alguien no esté familiarizado con el campo, puede criticar el escrito en cuanto a claridad y lógica. Un buen lector es aquel que no teme formular comentarios críticos y para revisar nuestro trabajo no se toma más de un par de semanas.

LA PRESENTACION DE LOS HALLAZGOS: ESTUDIOS SELECTOS

Los capítulos 8 a 12 contienen artículos escritos por nosotros y por colegas, basados en los métodos descriptos en este libro. Son ejemplos de algunos de los modos en que se pueden presentar los estudios cualitativos. Desde luego, ellos reflejan nuestros propios intereses, valores y marcos teóricos.

"El que es juzgado, no los jueces: Una visión interior del retardo mental" es una versión abreviada de una historia de vida (la historia de vida completa de Ed Murphy, junto a la de Pattie Burt, se encuentra en el libro titulado *Inside Out*). Esta historia en sí misma es descripción pura: el relato de Ed Murphy en sus propias palabras, tal como fue grabado durante entrevistas en profundidad, y compilado y compaginado por nosotros. No obstante, en la introducción y en la conclusión bosquejamos nuestra perspectiva sobre el significado social del retardo mental y comentamos brevemente las lecciones generales que deja el relato de Ed.

Cuando se publicó por primera vez en 1976, "El que es juzgado, no los jueces" suscitó numerosas reacciones y solicitudes de copias por parte de investigadores cualitativos, psicólogos y profesionales del campo del retardo mental. Muchos lectores vieron el artículo como un relato sensible y conmovedor de las experiencias de una persona que ha sido objeto de los prejuicios y la discriminación sociales. Esa narración representa una acusación por el trato a que se someten en nuestra sociedad a los denominados retardados. Sin embargo, algunos lectores trataron de descartar lo que nosotros considerábamos las lecciones de la historia de Ed, aduciendo que se trataba de un caso infortunado de diagnóstico erróneo.

En otras palabras, suponían que Ed no podía ser retardado, puesto que era perceptivo y se expresaba claramente. Pero aseguro a los lectores que Ed es un "retardado mental" según cualquier definición. Si el concepto no se ajusta, no se debe a un error de diagnóstico, sino a que el concepto es defectuoso.

El capítulo 9 contiene un artículo titulado "Sea honesto pero no cruel: La comunicación entre los progenitores y el personal en una unidad neonatal", cuyos coautores son Robert Bogdan, Mary Alice Brown y Susan Bannerman Foster. El artículo se basa en observación participante y entrevistas. Aunque no puede considerarse una etnografía pura, es en gran medida descriptivo. Los autores se centran en las perspectivas y tipologías sobre los recién nacidos prematuros y frágiles y sus familias, sustentadas por los miembros del personal del hospital. El título del artículo se originó entre el personal hospitalario y transmite su perspectiva sobre la comunicación con los padres.

El artículo del capítulo 10, "Que coman programas: Las perspectivas del personal y los programas en salas de escuelas estaduales", se basó en la observación participante en tres instituciones diferentes para retardados mentales. Sus coautores son Taylor y Bogdan, Bernard deGrandpre y Sandra Haynes. El artículo está a medio camino entre la pieza descriptiva y el trabajo teórico. Después de describir las perspectivas comunes del personal de atención en las instituciones, los autores vinculan esas perspectivas con la instrumentación de "programas innovadores" diseñados por supervisores y profesionales. Se muestra el modo en que el personal diluye o altera los programas, coherentemente con las perspectivas que sustentan respecto de sus superiores, de los profesionales, de su trabajo y de los residentes. El título pretende captar la ironía de introducir programas en instituciones que por su naturaleza aislada desocializan y deshumanizan a aquellos que están destinadas a servir.

El artículo del capítulo 11, "Política nacional y significado situado", examina el efecto de un mandato nacional sobre programas locales, desde una perspectiva interaccionista simbólica. Basados en la observación participante y en entrevistas informales realizadas por los investigadores en 30 centros Head Start,* el estu-

*"Head Start": literalmente, "Comienzo Anticipado". Programa del gobierno de los Estados Unidos, establecido en 1964 por el Acta de Oportunidad Económica, para preparar a los niños culturalmente carenciados de edad preescolar, haciendo participar a los padres y a las comunidades locales. [T.]

dio discute lo que sucedió cuando esos programas recibieron el mandato de servir a un 10 por ciento de niños con discapacidades. Este estudio es un ejemplo de evaluación cualitativa o investigación sobre políticas (Patton, 1980). En contraste con otras formas de investigación evaluativa, el enfoque cualitativo dirige la atención hacia *el modo* en que las cosas funcionan, no hacia la determinación de si funcionan o no. Después de una consideración profunda de la manera en que el mandato nacional afectó las perspectivas, significados y prácticas del personal del Head Start local, el artículo pasa a realizar un análisis sociológico general de los efectos del "conteo", la producción de estadísticas oficiales y la rotulación de los clientes.

Como "Que coman programas", "Manteniendo ilusiones: La lucha de la institución por la supervivencia" se centra en el área sustancial de las instituciones totales para "retardados mentales". Pero este artículo está más orientado hacia la teoría sociológica: aborda el modo en que los "portaestandartes" o "portavoces" manejan simbólicamente las discrepancias entre las metas formales y las prácticas y condiciones reales. Citando estudios sobre otros tipos de organizaciones, los autores tratan de ampliar sus aprehensiones teóricas para aplicarlas al modo en que las organizaciones en general se legitiman a sí mismas.

"Manteniendo ilusiones" se basó en gran medida en datos provenientes de la observación participante y de entrevistas en 15 instituciones distintas. Los autores también se abrevaron en una gama de otras fuentes de datos, que incluía materiales escritos de las instituciones, relatos de periódicos, casos judiciales y contactos ocasionales con funcionarios de las instituciones.

Capítulo 8

EL QUE ES JUZGADO, NO LOS JUECES*
UNA VISION DESDE ADENTRO DEL RETARDO MENTAL

Si uno desea entender la expresión "agua bendita", no debe estudiar las propiedades del agua, sino los supuestos y creencias de la gente que la emplea. Es decir que el agua bendita deriva su significado de aquellos que le atribuyen una esencia especial (Szasz, 1974).

Del mismo modo, el significado de la expresión "retardo mental" depende de aquellos que la usan para describir los estados cognitivos de otras personas. Como algunos han aducido, el retardo mental es una construcción social o un concepto que existe en las mentes de los "jueces" antes que en las mentes de los "juzgados" (Blatt, 1970; Braginsky y Braginsky, 1971; Dexter, 1964; Hurley, 1969; Mercer, 1973). Un retardado mental es alguien que ha sido rotulado como tal según criterios más bien arbitrariamente creados y aplicados.

El rótulo de "retardado" y otros rótulos clínicos de ese tipo sugieren generalizaciones sobre la naturaleza de los hombres y mujeres a los que se les aplican (Goffman, 1963). Suponemos que los retardados mentales poseen características comunes que permiten diferenciarlos sin ambigüedad de las otras personas. Explicamos

*Robert Bogdan y Steven Taylor. Este artículo fue originalmente publicado en *American Psychologist*, vol. 31, No. 1, enero de 1976, págs. 47-52.

su conducta mediante teorías especiales. Es como si la humanidad pudiera dividirse en dos grupos: el de los "normales" y el de los "retardados".

A quien es rotulado como retardado se le imputa una amplia gama de imperfecciones. Una de esas imperfecciones es la incapacidad para analizar su vida y su situación presente. Otra es la incapacidad para expresarse, para saber y decir quién es y en qué se quiere convertir.

En las páginas que siguen presentamos las transcripciones compaginadas de algunas de las conversaciones que sostuvimos el año pasado con un hombre de 26 años al que llamaremos Ed Murphy. (Sobre la metodología, véase Bogdan, 1974, y Bogdan y Taylor, 1975). Ed había sido rotulado como retardado mental por su familia, sus maestros y otras personas. A la edad de 15 años fue ubicado en una institución estadual para retardados. Sus registros institucionales lo describen (lo mismo que muchos profesionales con los que entró en contacto) como "un buen muchacho, que se confunde con facilidad; retardo mental, tipo familiar-cultural". Ed trabaja como portero de una gran clínica urbana y vive en una pensión con otros cuatro hombres que, como él, son ex residentes de instituciones estaduales.

UNA VISION OESDE ADENTRO

Cuando yo nací los médicos no me daban seis meses de vida. Mi madre les dijo que ella conseguiría que yo viviera, pero no le creyeron. Le dio un enorme trabajo, pero ella demostró con amor y determinación que podía ser la madre de un chico minusválido. No sé realmente lo que tenía, pero ellos pensaban que era un retardo severo y parálisis cerebral. Creían que nunca iba a caminar. Todavía tengo trabas. A lo mejor tiene algo que ver con aquello

Mi primer recuerdo es sobre mi abuela. Ella era una gran dama. Fui a visitarla antes de que muriera. Yo sabía que estaba enferma, pero no comprendía que no iba a volver a verla. Yo era alguien especial a los ojos de mi abuela. Mi madre me dijo que ella tenía un deseo: que yo caminara. Caminé, pero no antes de la edad de cuatro años. Mi abuela rogaba a Dios que le permitiera llegar a verlo. Mi madre me contó muchas veces la historia de cómo yo estuve con ella antes de que muriera. Ella estaba en el extremo opuesto de la habitación y me llamó: "Ven caminando hasta donde está la abuela, ven caminando". Y yo lo hice. No sé si lo hice tan

bien como podía, pero lo hice. Mirando hacia atrás, esto me hace sentir bien. Era frustrante para mis padres que yo no caminara. Ese fue un gran día en la vida de todos.

Los médicos le dijeron a mi madre que yo sería una carga para ella. Cuando yo estaba creciendo nunca me perdía de vista. Siempre estaba allí prestando atención. Si yo gritaba, ella corría hacia mí. Muchos niños con desventajas deben estar en esa situación: se convierten en muy dependientes de su madre. Mirando hacia atrás, creo que no hubiera dejado de protegerme aunque yo hubiera sido capaz de bastarme a mí mismo. Recuerdo lo difícil que era zafarse de eso. Ella nunca creyó realmente que después de haber vivido los seis primeros meses yo iba a ser como cualquier otra persona.

Me acuerdo de la escuela primaria; mi mente solía divagar mucho. Cuando estaba en la escuela, concentrarme me resultaba casi imposible. Estaba demasiado dentro de mis propios pensamientos, mis ensueños; realmente no estaba en clase. Pensaría en películas de vaqueros; el resto de los chicos estaría en clase y yo en el campo de batalla en algún lugar. Las monjas me gritaban que dejara de pensar en esas cosas, pero eran amables. Ese fue mi problema principal en la escuela: me perdía en ensueños. Creo que todas las personas sueñan. Esto no está relacionado con el retardo. Creo que muchos chicos lo hacen y se los diagnostica como retardados, pero el retardo no tiene nada que ver en absoluto. Tiene que ver con el modo en que las personas tratan a quienes las rodean y a su situación. No creo que me aburriera. Pienso que todos los chicos competían por estar en el cuadro de honor, pero eso a mí nunca me interesó. Yo estaba en mi propio mundo; era feliz. No se lo recomendaría a nadie, pero el ensueño puede ser algo bueno. No me molestaba estar en un segundo plano, saber que era diferente; sabía que tenía un problema, pero cuando uno es chico no piensa que eso sea un problema. Muchas personas son como yo era. El problema es ser rotulado como algo. Después de eso, uno no es realmente una persona. Es como un orzuelo en el ojo: se nota. Lo mismo que la maestra y el modo en que miraba. En el quinto grado... en el quinto grado mis compañeros de clase pensaban que yo era diferente, y mi maestra sabía que yo era diferente. Un día me miraba mientras hablaba por teléfono con la oficina. Su conversación era más o menos: "¿Cuándo van a transferirlo?" Era el teléfono del salón. Yo estaba allí. Ella me miraba y sabía que yo me enteraba de lo que estaba diciendo. La pintura negativa que hacía de mí resaltaba como una uña encarnada.

Mi madre me protegía. No estaba mal que me protegiera, pero llega un momento en que uno tiene que zafarse. Recuerdo que trataba de ser igual a los otros chicos y allí estaba mi madre que me apartaba. Siempre estaba preocupada por mí. Uno no puede decirle a la madre: "Basta, puedo hacerlo yo mismo". A veces pienso que lo lamentable de ser un discapacitado consiste en que la gente le da a uno tanto amor que se convierte en un peso para uno mismo y para la gente. No hay modo de zafarse sin herirlos, sin sentimientos negativos, culpa. Es como una trampa por el hecho de que uno está restringido a sus pensamientos interiores. Después de algún tiempo uno se resigna. La trampa está en que uno no puede decirles "Suéltenme". Hay que vivir la situación y sufrirla. Tiene que ver con la lástima. Mirando hacia atrás no puedo decir que estuviera mal. Ella me quería. Uno no necesita atención especial, sino sólo la correcta.

Una vez, cuando yo tendría 13 años, iba al campamento y tuvimos que ir hasta el lugar de donde salía el ómnibus. Mi madre me preguntaba si no me había olvidado de nada, me decía dónde estaban mis valijas y quería que le dijera si me sentía bien. Actuaba como otras madres, pero ello resalta en mi mente. Yo estaba luchando por ser un chico normal, así que para mí tenía más significado. Después de que mi madre volvió al auto, los otros chicos se burlaron de mí. Me decían cosas, como "nene de mamá". Esto es lo que resalta en mi recuerdo.

A mí me gustaba el campamento. Los encargados y consejeros eran buenos. Yo tenía un problema con mis piernas. No eran muy fuertes. Cuando en una caminata quedaba rezagado con respecto al grupo, como no pesaba mucho ellos me podían cargar sobre sus espaldas. Yo ocupaba el mejor sitio en la caminata. Mirando hacia atrás, pienso que si no me hubieran cargado de esa manera, me habrían perdido de vista. Estaba contento de pesar poco porque así era más fácil para ellos. Yo necesitaba ayuda y ellos me ayudaban. No me importaba que tuvieran que cargarme. Lo importante era que estaba allí y tomaba parte en los acontecimientos como todos los otros.

Recuerdo el día en que fueron los periodistas. Era el día del premio anual. Ellos vinieron a escribir el relato. En el diario salió la fotografía del mejor campamentista. También salió mi nombre. A mí me distinguieron por ser un buen campamentista. Era algo que yo había conseguido y me sentí muy bien por ello. Mi madre guardó el artículo y los vecinos también lo vieron.

En enero de 1963, sin que nada lo hiciera esperar, murió mi pa-

dre. Un par de meses después, también murió mi mamá. Fue duro para nosotros, mi hermana y yo. Durante algún tiempo estuvimos con amigos de la familia, pero después ellos se mudaron. Nos dijeron que teníamos que irnos. Así que nos enviaron a un orfanato por unos pocos meses, pero finalmente fuimos a dar a la escuela estadual. Yo tenía 15 años.

Antes de que nos enviaran a mí y a mi hermana a esa escuela seis psicólogos nos examinaron para determinar cuán inteligentes éramos. Creo que fue una pérdida de tiempo. Me preguntaban, por ejemplo, ¿Qué aparece en tu mente cuando yo digo "amanecer"? Uno contesta "luz". Cosas como ésa. Lo que era difícil era armar los rompecabezas y los cachivaches mecánicos. Al principio eran muy simples, pero después los iban complicando y cada vez se hacían más difíciles.

Si usted va a hacer algo con la vida de una persona no necesita gastar todo ese dinero administrándole tests. Yo no tenía otro lugar adonde ir. Quiero decir que aquí estoy yo, más o menos inteligente, y aquí están seis psicólogos sometiéndome a tests y enviándome a la escuela estadual. ¿Cómo se sentiría usted si fuera examinado por todas esas personas y terminara como terminé yo? Se supone que los psicólogos nos ayudan. Por el modo en que me hablaban deben de haber pensado que yo era bastante inteligente. Uno de ellos dijo: "Pareces un joven despierto". Y entonces aparecí allí. No creo que los tests hicieran la diferencia. De cualquier modo, ya se habían hecho a la idea.

Otro tipo con el que hablé era un psiquiatra. Eso fue duro. Por una parte, yo estaba mentalmente desprevenido. Uno no está realmente preparado para nada de eso. Usted no se da cuenta de lo que le están diciendo ni del modo en que está contestando ni todo lo que eso significa... no hasta el final. Cuando llegó el final, yo estaba a cargo del estado.

Me acuerdo bien del psiquiatra. Era bajo, de mediana edad y tenía acento extranjero. Durante los primeros minutos me preguntó cómo me sentía y yo contesté "Bastante bien". Después caí en su trampa. Me preguntó si yo pensaba que la gente me odiaba y contesté "Sí". Comencé a ponerme muy nervioso. Por entonces él ya tenía el pez en el anzuelo y no había otra alternativa. Comprendió que estaba nervioso y dio por terminada la entrevista. Era amistoso y me hizo morder el cebo. El hecho es que todo terminó muy rápido. En cuanto salí, me di cuenta de que había hecho muecas. Lloré. Estaba trastornado. El se presentó como una per-

sona que quería respuestas honestas, pero ser honesto en esa situación no lleva a ninguna parte, salvo a la escuela estadual.

Cuando el psiquiatra me entrevistó tenía el informe sobre mí en su escritorio, de modo que ya sabía que yo era retardado mental. Es lo mismo con todos. Si usted es considerado retardado mental, pierde siempre. No hay modo de conseguir un informe favorable. Se apartan de la desgracia más rápido que la gente. Ser enviado a la escuela estadual es un verdadero golpe.

Recuerdo el día en que nos llevaron a mí y a mi hermana. Sabíamos a dónde íbamos, pero no sabíamos nada específico sobre el lugar. Eso nos amedrentaba.

Yo no sabía lo que era una escuela estadual. Me parecía que esas palabras se referían a un lugar donde se recibía entrenamiento en una profesión o se obtenía algún tipo de educación. Este no es precisamente el caso de la Escuela Estadual Empire. Ellos han recibido millones de dólares y los gastaron sin haber rehabilitado a los que se suponía que tenían que rehabilitar. Si usted mira a los individuos y escucha lo que dicen que se supone que tienen que hacer por esas personas, y después se fija en lo que realmente hacen, encontraría que muchas de ellas fueron realmente dañadas, no ayudadas. A mí no me gusta la palabra vegetal, pero en mi propio caso puedo ver que si me hubieran ubicado en la sala de grado bajo, podrían haberme ido convirtiendo en vegetal. Empecé a sentir que me estaba ocurriendo. Podrían haberme convertido en un vegetal. Si yo hubiera permitido que el lugar me afectara y me deprimiera, todavía estaría allí en el día de hoy.

En realidad, fue un hombre el que me salvó. Me habían ordenado que fuera a P-8 (una sala trasera), cuando un hombre me miró. Yo era una ruina. Estaba barbudo y vestía ropas abolsadas de la institución. Acababa de llegar al lugar. Estaba tratando de entender lo que ocurría. Estaba confundido. Parecía material para la P-8. Había una supervisora. Vino a la sala, me miró directamente y dijo "Lo tengo destinado a la P-8". Allí había un empleado de atención más antiguo. El me miró y dijo: "Es demasiado inteligente para esa sala. Creo que nos quedaremos con él". En ese momento no se me veía bien. Ella observó en voz baja que le parecía bastante retardado. Vio que yo la miraba —directamente a los ojos—. Tenía un vestido blanco y un gorro con tres franjas: es como si la estuviera viendo. Ella me miró y dijo: "No te quedes ahí, ve a trabajar".

Por supuesto, en ese momento yo no sabía lo que era la P-8, pero me lo palpitaba. La visité unas veces por razones de trabajo.

Ese hombre me salvó la vida. Había una mujer que yo nunca había visto y que decían que era la supervisora del edificio, y que me miraba detenidamente. Yo estoy seguro de que si en ese momento me mandaban allí, me habría adaptado y todavía estaría en ese lugar.

Me acuerdo del día en que vino Bobby Kennedy. Eso era algo. Todo el día sabíamos que vendría y él dio una recorrida. Pude verlo. El le dijo a todo el mundo el nido de víboras que era el lugar, de modo que las cosas mejoraron por unos pocos días. Por lo menos logró que algunas personas se interesaran durante un tiempo. Yo realmente admiraba a ese hombre. Pero tome un montón de cruzados, como los políticos locales; ellos recorren la escuela estadual y gritan mucho. Sólo lo hacen cuando se los obliga, como cuando se enteran por el periódico de que alguien ha sido golpeado o está mal a causa de una sobredosis de medicación. Lo más nuevo en la escuela fue que alguien gritó "sodomía". Algunos padres descubrieron algo sobre eso y llamaron al legislador. Gran cosa. Si ellos hubieran sabido lo que estaba pasando no habrían creado tanto problema por un incidente de sodomía. Demonios, para el caso tendrían que haber mirado en torno de ellos y fijarse cuál era la conducta sexual de la gente que estaba afuera.

Es gracioso. Se oye a muchas personas hablar sobre el cociente intelectual. La primera vez que yo oí la expresión fue cuando estaba en la Escuela Estadual Empire. Yo no sabía lo que quería decir ni nada, pero algunos estaban hablando y tocaron el tema. Yo estaba en la sala, y fui y le pregunté a un empleado cuál era mi cociente. Me dijo que 49; 49 no es 50, pero quedé bastante contento. Quiero decir que me imaginaba que no era un nivel bajo. En realidad no sabía lo que significaba, pero sonaba como bastante alto. Demonios, yo había nacido en 1948 y 49 no me parecía demasiado mal. 49 no parece algo desesperado. Yo no sabía nada sobre lo que era alto y lo que era bajo, pero sabía que yo estaba mejor que la mayoría de ellos.

La semana pasada volví a una escuela estadual por primera vez desde que fui dado de alta como pupilo del estado, hace aproximadamente tres años. Sólo fui de visita. Deliberadamente evitaba ir. Me puso nervioso. Hay buenos recuerdos y malos recuerdos. La idea de haber estado en una de esas escuelas lo pone a uno nervioso; a uno lo trastorna, en primer lugar, que alguna vez lo hayan mandado allí. Yo estoy afuera ahora, pero alguna vez estuve del otro lado de la cerca. Esto tiene menos que ver con lo que estoy haciendo que con la manera en que se juega el juego. Estar o haber esta-

do en una escuela estadual no es de buen tono ni nunca lo será. En lo profundo, uno quiere evitar la identificación. Si yo pudiera convencerme de que finalmente serán eliminadas me sentiría mejor al respecto. Uno ha enfrentado al enemigo y sabe cómo es.

Yo he pasado de ser un residente en una escuela estadual a estar del otro lado diciendo que no son buenas. Me han recordado: "¿Dónde demonios estarías si no fuera por la escuela estadual?". Eso contiene el agua, pero ahora que estoy del otro lado, la presa se está secando. Seguramente la necesité, pero ellos le dan a uno un tono bajo. No había nada mejor. Necesitaba ir a algún lugar, pero lamentablemente no tenía opción. Al final de cuentas, en la escuela hubo quienes me ayudaron, de modo que estoy agradecido, pero aun así algún otro lugar hubiera sido mejor.

Supongo que la escuela estadual no era completamente mala. Era difícil irse, a pesar de todo. Allí se hacen cargo de todas sus necesidades. Uno no tiene que preocuparse acerca de cómo conseguir su próxima comida o un lugar para dormir.

Ahora no lo estoy pasando mal. Tengo mi propia habitación y como en la casa. A pesar de todo, el propietario va a aumentar el alquiler (45 dólares a la semana por habitación y comida). Yo puedo pagarlos, pero no sé lo que harán Frank y Lou, que están del otro lado del hall. Ellos son lavaplatos en un restaurante y no ganan tanto.

Es realmente gracioso. El domingo me levanté y salí a dar una caminata. De pronto me vino a la mente el nombre de Joan. Ella es una especie de novia. No sé por qué, pero pienso que ella se va a mudar a la casa que está al lado del lugar donde vivo. Será por algo.

¿Hay todavía algún magnetismo entre esa mujer y yo? Hace tres meses que no la veo, pero puedo decir que todavía hay algo. Lo nuestro era algo bueno. Yo abrí mucho su mente. Yo veía en ella a una persona muy diferente de la que veían otros. Para mí era una mujer que podía hacer algo con su vida. Si consiguiera despertarse una mañana y decir "Voy a hacer algo con mi vida", podría hacerlo. Creo que el retardo no la ata tanto como los problemas afectivos. Si ella tuviera confianza, eso haría la diferencia. Creo que podría darse una formación.

La familia me respeta, por lo menos hasta cierto punto, pero no creen que ella deba casarse. Nos acercamos bastante psicológica y físicamente... No es que haya hecho algo. En la Asociación para Niños Retardados no tienen programas que le digan a los adultos "usted es un adulto y puede hacerlo". Ella estuvo en la Asocia-

ción mucho tiempo. Era ayudante en el ómnibus, de modo que en un sentido le demostraron que podía trabajar, pero por otra parte no le dieron la confianza suficiente como para que sintiera que podía trabajar afuera.

La última vez que la vi no dijo una palabra. Cuando está meada, está meada. Eso es lo que tiene de irlandesa. En mi opinión ella está fuera de lugar en la Asociación para Niños Retardados. Pero por una parte sus padres no quieren correr riesgos. Como muchos de los padres, envían a sus niños de 30 años con el almuerzo en una caja de lata, que tiene un personaje de historieta estampado en la tapa. Su temor es de tipo económico y no puedo culparlos. Si ella sale a defenderse sola, ellos tienen miedo de que se interrumpa el subsidio que les paga Seguridad Social, y si entonces ella continúa, no tendrían nada. Podrían perder el beneficio.

Conocí a Joan en 1970. Fue cuando comencé a trabajar en el taller de la Asociación. Me sentaba allí y tal vez el segundo o el tercer día eché una ojeada y la vi. La primera vez que noté su presencia ella estaba en el área de comida; yo estaba almorzando. Miré alrededor y ella fue la única que me atrajo. Tenía algo. Al principio no era fácil adelantar. No me hacía caso, y eso hacía que pensara más en ella.

Una vez me peleé con uno de los muchachos del taller. El había sido su novio. Ese día yo estaba saliendo del ómnibus y él dijo que lo empujé. El me empujó y entonces, cuando fuimos al vestuario, el asunto se puso más violento. Le grité "Aléjate de mí". Empecé a maldecir y empezamos a dar vueltas. Supongo que estaba celoso por el tiempo que Joan pasaba conversando conmigo. Era un tipo grande; me pegó en la boca y me hizo un corte. Vino el personal de atención y nos separó. Ellos tomaron el asunto como si todo fuera una broma. Les parecía lindo que nos peleáramos por Joan. Se burlaron de nosotros como siempre se burlaban cuando se trataba de novios y novias.

A ella le tomó su tiempo entender lo que sentía. No quería ser demasiado amistosa. No quería que le pasara el brazo sobre los hombros. Salíamos a dar caminatas durante el almuerzo y me tomó bastante afecto, y yo a ella. Un día le pregunté: "¿Vamos a ver una película?" Ella dijo "Bueno", pero tenía que pedirle permiso a la madre. Un día dijo que podía ir al cine. Era una película de *gangsters* de una tarde de sábado. Nos citamos en la parada del ómnibus de la ciudad baja. Recuerdo que llegué temprano y compré las entradas antes de que ella llegara. Me encontré con ella en la parada y fui a la boletería con las entradas en la mano. Yo estaba

un poco erizado, nervioso podríamos decir. Desde luego, se supone que las entradas hay que dárselas al acomodador. La boletera me miró... fijamente, y me indicó el camino con el dedo. Era gracioso pensar en nuestras edades. Yo tenía 22 años y ella 28. Parecíamos adolescentes en nuestra primera cita.

Estando en la escuela estadual nunca se tienen las posibilidades de romance que existen afuera. Supongo que siempre fui tímido con el sexo opuesto, incluso en la escuela. Había bailes y yo me sentía buen mozo, pero tenía vergüenza y casi siempre me quedaba sentado. Era tímido con Joan en el cine. En mi mente me sentía extraño, torpe. No sabía cómo acercarme a ella. ¿Tenía que abrazarla? Pero ¿cómo demonios iba a abrazarla si no sabía como lo tomaría ella? Los sentimientos están allí, pero uno no sabe hacia dónde moverse. Si uno le pasaba el brazo sobre los hombros, ella podría gritar y convertirlo en hombre acabado. Si no gritaba, uno también estaba acabado.

Yo nunca pensé de mí mismo que era un individuo retardado, pero ¿quién querría hacerlo? Uno no sabe lo que dicen a sus espaldas. La gente que nos rodea nos comunica una sensación; ellos tratan de ocultarla pero sus intenciones son inútiles. Ellos dicen que harán esto y aquello, que lo cuidarán... tratan de protegerlo, pero uno siente una especie de culpa. Uno tiene la sensación de que lo quieren pero lo están mirando desde arriba. Siempre se tiene la sensación de que existe una barrera entre uno y aquellos que lo quieren. Por el hecho mismo de que se admita que lo protegen, uno tiene encima un paraguas, y ese paraguas significa que uno y ellos entienden que algo anda mal... que hay una barrera.

A medida que ganaba en edad iba despertándome mentalmente. Me concentraba. Como en la televisión. Muchas personas se preguntan por qué tengo buena gramática. Se debe a la televisión. Yo era como un grabador:. memorizaba todo lo que oía. Cuando tendría 10 ó 12 años, escuchaba a Huntley y Brinkley. Eran mis favoritos. Cuando pasaron los años comprendí de qué hablaban. La gente se sorprendía de lo que yo sabía. Empezaron a preguntarme qué pensaba sobre esto o aquello. Como mi tía, que siempre me preguntaba sobre las noticias, cuáles eran mis opiniones. Empecé a comprender que era un poco más inteligente que lo que ellos pensaban. Se convirtió en una afición. No sabía realmente lo que significaba... que yo comprendiera muchas cosas importantes... los disturbios raciales, Martin Luther King en la cárcel... Lo que estaba sucediendo realmente era que estaba empezando a encontrar alguna otra cosa, en lugar de limitarme a aburrirme. Era entretenido. En ese enton-

ces yo no sabía que eso podía significar algo. Quiero decir que no sabía que iba a estar sentado aquí contándole a usted todo esto. Cuando uno está creciendo no piensa de sí mismo que es una persona, sino un chico. A medida que uno se hace mayor se desarrolla solo... quién es uno en profundidad... quién se debe ser. Uno tiene en lo profundo una imagen de sí mismo. Trata de sacarla afuera. Uno sabe lo que es en lo profundo dentro de sí pero quienes lo rodean reflejan y devuelven una imagen negativa. Ese es el paraguas que uno lleva encima.

¿Qué es el retardo? Es difícil decirlo. Supongo que consiste en tener problemas para pensar. Algunas personas creen que se puede decir si una persona es retardada con sólo mirarla. Quien piensa así no le concede a la gente el beneficio de la duda. Juzga a una persona por lo que parece, o por la forma en que habla, o por lo que muestran los tests, pero nunca puede realmente decir qué hay dentro de la persona.

Tomemos una pareja de amigos míos, Tommy McCann y P. J. Tommy era un tipo con el que realmente se estaba a gusto. Uno podía sentarse con él, tener conversaciones agradables y disfrutar. Era mogólico. El problema estaba en que la gente no podía ver nada más allá de eso. Si hubiera tenido otro aspecto habría sido diferente, pero estaba aprisionado en lo que las otras personas pensaban que era. P. J. era realmente una cosa distinta. Yo observé a ese tipo y en sus ojos pude ver que tiene conciencia. Sabe lo que está pasando. Sólo puede gatear y no habla, pero uno no sabe lo que tiene dentro. Cuando yo estaba con él y lo tocaba, sabía que él sabía.

No sé. Tal vez yo era retardado. De todos modos, eso era lo que decían. Me gustaría que me vieran ahora. Me pregunto qué dirían si me vieran con un empleo regular y haciendo toda clase de cosas. Apuesto a que no lo creerían.

CONCLUSION

La historia de Ed aparece por sí misma como una rica fuente de comprensión. Resistiremos la tentación de analizarla y reflejar lo que ella nos dice sobre su protagonista. Pensamos que a veces, y mucho más de lo que lo hacemos ahora, debemos escuchar a las personas rotuladas como retardadas, con la idea de descubrirnos a nosotros mismos, a nuestra sociedad y a la naturaleza del rótulo (Becker, 1966).

Relatos como el de Ed permiten un aprendizaje sobre puntos específicos (para el examen, véase Allport, 1942; Becker, 1966; Bogdan, 1974). Por ejemplo, esta narración ilustra claramente que el de retardo mental es un concepto desvalorizador que conduce a cierto número de sanciones impuestas a los así rotulados. Entre tales sanciones se cuentan una autoimagen menguada y oportunidades económicas y sociales limitadas. También este relato muestra el profundo efecto de un pronóstico temprano sobre el modo en que las personas son tratadas y sobre lo que piensan de sí mismas. Demuestra claramente que los ambientes de vida y los servicios segregados tales como las escuelas estaduales limitan severamente la socialización básica mediante habilidades que se necesitan para participar en la sociedad global. La historia ilustra también cómo el hecho de ser institucionalizado está en función de una variedad de contingencias económicas y sociales (dificultades familiares, falta de alternativas), más que de la naturaleza de la incapacidad o del tratamiento que se necesita. También se tocan las dificultades que encaran las personas "protegidas". Podemos evaluar con más precisión el resentimiento y las restricciones que esa protección impone. Podemos asimismo percibir los efectos profundos que tienen sobre el autoconcepto de la persona simples palabras de elogio o rechazo. La historia de Ed señala que algunas personas que trabajan "con" los denominados "retardados" desarrollan estilos burlones que atribuyen un valor mínimo a los conflictos y problemas normales que el rotulado intenta abordar; vemos también qué es lo que sienten al respecto quienes son objeto de ese tratamiento. Aunque este relato menciona todos estos temas específicos, hay dos puntos generales que debemos recordar.

El primer punto es simple, pero pocas veces se lo toma en cuenta en la realización de investigaciones o en la elaboración de programas. Las personas rotuladas como retardados mentales tienen su propia comprensión de sí mismas, de sus situaciones y sus experiencias. Esas comprensiones difieren con frecuencia de las que tienen los profesionales. Por ejemplo, aunque la curación y el tratamiento predominen en la visión oficial de las escuelas estaduales y de los centros y programas de rehabilitación, en las perspectivas de los destinatarios con frecuencia prevalecen el aburrimiento, la manipulación, la coerción y las perturbaciones. Según nuestras propias entrevistas con personas rotuladas (Bogdan, 1974) y la historia de Ed, el vocabulario del terapeuta suele entrar en contradicción con el del paciente. El discapacitado (el denominado "retardado") responde a la terapia y a los servicios según el modo

en que él los percibe, no según el modo en que los ve el personal. La desvalorización de la perspectiva de un individuo por considerársela ingenua, simplista, inmadura o sintomática de alguna patología subyacente puede hacer que la investigación sea unilateral y que las organizaciones de los servicios se ubiquen en ámbitos en los que se realizan rituales en nombre de la ciencia.

La segunda área a la que este relato apunta tiene que ver con la falta de caminos alternativos para que los "diferentes" conceptualicen su situación.

El estado actual de campos tales como el del retardo mental es controlado por poderosos monopolios ideológicos. Tal como el relato de Ed lo sugiere, en nuestra sociedad existe una escasez de definiciones; asimismo, para los que son física y mentalmente diferentes y luchan y sufren, hay pocos organismos divergentes que los provean de modos de conceptualizarse a sí mismos sin recurrir al vocabulario desvalorizador que incluye las palabras "enfermedad", "discapacidad" y "desviación", y al que también pertenece el término "retardado".

Las categorías de que se dispone para ubicar a los individuos no ayudan pero influyen sobre el modo en que nosotros sentimos acerca de ellos y en que ellos sienten acerca de sí mismos. Cuando presentamos "sujetos" o "clientes" como números o como categorías diagnósticas, no creamos en otros un sentimiento de respeto o de aproximación a las personas sobre las que se discute. Esa manera de ver a los seres humanos no es perversa o innecesaria, pero abarca una sola perspectiva. La importancia excesiva atribuida a esa perspectiva, omitiendo los aspectos subjetivos, distorsiona nuestro conocimiento de un modo peligroso. (Entre los científicos sociales que presentan la visión alternativa se cuentan Coles, 1971; Cottle, 1971, 1972, 1973; Lewis, 1962; Shaw, 1966; Sutherland, 1937.)

Tradicionalmente, los científicos sociales han estudiado a los retardados como una categoría separada de seres humanos, y al hacerlo aceptaron las definiciones del sentido común. Se supone que el retardado es básicamente distinto del resto de nosotros y que debe ser explicado mediante teorías especiales diferentes de las que empleamos para explicar la conducta de personas "normales". Al asumir ese enfoque, los científicos sociales han contribuido a la legitimación de las clasificaciones del sentido común que distinguen entre "normales" y "retardados". Le hemos dicho al mundo que existen dos clases de seres humanos. Las propias palabras de Ed constituyen una fuente de datos y una fuente de comprensión que nos permite conocer a una persona íntimamente. Al compartir

su vida podemos enfocar el concepto de inteligencia en sus dimensiones más humanas. A través de esa intimidad aprendemos cómo el sujeto se ve a sí mismo, y se aclara lo que tiene en común con todos nosotros. Las diferencias pierden importancia. Las propias palabras de la persona nos fuerzan a pensar en los sujetos como individuos, y las categorías de toda clase pasan a ser menos pertinentes.

Capítulo 9

SEA HONESTO PERO NO CRUEL*
LA COMUNICACION ENTRE LOS PROGENITORES Y EL PERSONAL EN UNA UNIDAD NEONATAL

INTRODUCCION

La segunda vez que visitamos una sala de cuidado intensivo para niños (unidad neonatal) presenciamos un incidente que definió lo que iba a ser el foco de la investigación sobre la que informamos aquí. Una pareja había ido a visitar a su hijo prematuro, críticamente enfermo, que pesaba tres cuartos de kilogramo. Eran pobres de una zona rural, tenían poco más de 20 años y esa mañana habían manejado 128 kilómetros para llegar a la unidad. Tomaron el clavel que habían comprado en el negocio de regalos del hospital y lo depositaron en la pesada barra de acero que sostenía un calefactor sobre la caja abierta de plástico en la que estaba el niño. Permanecieron cerca de la criatura hablando entre sí y dirigiéndose también al frágil infante. "Pronto estarás en casa, compañero", le dijo el padre. "Todo está listo para recibirte", añadió la madre. Una enfermera, que estaba a una distancia desde la que oía, se aproximó a la pareja y dijo: "Bueno, deben ser realistas; tienen un bebé muy enfermo". Esa noche el bebé murió. Cuando se comunicó

*Robert Bogdan, Mary Alice Brown y Susan Bannerman Foster. Este artículo apareció originariamente en *Human Organization,* No. 41 (1), págs. 6-16, 1982.

el hecho a los padres, éstos quedaron abrumados por la pesadumbre. La madre dijo que la noticia la tomaba completamente por sorpresa. La comunicación entre el personal y los progenitores se convirtió en el foco de nuestro estudio de campo sobre las unidades neonatales. En términos específicos, nos interesó comprender quién habla a los padres sobre el estado de los niños, qué se les dice, y qué es lo que los padres oyen.

Lo que los médicos dicen a los pacientes (Cartwright, 1964, 1967; Waitzkin y Stoeckle, 1972) y a los progenitores de delincuentes juveniles (F. Davis, 1960, 1963; Korsch, 1974; Skipper y Leonard, 1968) ha sido objeto de investigación de las ciencias sociales desde que existe una ciencia social de la medicina (Parsons, 1951). De especial interés ha sido la comunicación de malas noticias (McIntosh, 1979), de amenaza de muerte (Friedman y otros, 1963), de enfermedad crónica (Glaser y Strauss, 1965, 1968) y de anormalidades discapacitantes físicas y mentales (Jacobs, 1969; Taichert, 1975).[1]

La mayor parte de los exámenes de la relación médico-paciente comienzan con Parsons (Parsons, 1951) y su modelo de sistema social, que postula para el caso una interacción estable y complementaria. Algunos estudios se basan en esos supuestos funcionalistas (Fox, 1959; Merton, 1957). Otros cuestionan los mismos supuestos (Emerson, 1970; Friedson, 1962, 1970; Jacobs, 1971; Stimson, 1974; Voysey, 1972a, 1972b, 1975). Friedson (1962, 1970) sugiere una colisión de perspectivas inherente a la relación médico-paciente. Hay estudios que muestran que los pacientes tienden a estar más insatisfechos con la información que reciben y con el modo en que la reciben que con cualquier otro aspecto del cuidado de la salud (Cartwright, 1964; Duff y Hollingshead, 1968; Korsch, 1974; Korsch y otros, 1968). Roth (1958), en su estudio sobre el tratamiento de la tuberculosis, subraya la negociación entre el médico y el paciente acerca del cronograma del tratamiento y la mala comunicación de las novedades. F. Davis (1960, 1963) ha estudiado a víctimas de la polio y a sus familias, y proporciona una tipología de lo que los médicos dicen y no dicen a los padres en condiciones de incertidumbre médica.

[1]También se ha examinado la obediencia de paciente y padre a las "órdenes del doctor", lo mismo que su complacencia con el tratamiento (véase H. Becker y otro, 1972; M. Davis, 1968, 1971; M. Davis y Eichhorn, 1963; Elling y otros, 1960; Cordis y otros, 1969; Korsch y otros, 1968; Svorstad, 1976).

El estudio sobre el que informamos aquí se ubica en la tradición interaccionista (véase también Glaser y Strauss, 1967). En lugar de centrarse en la comunicación con pacientes que sufren enfermedades particulares, o en adultos en la etapa terminal, se consideran los progenitores de niños con una variedad de dolencias potencialmente discapacitantes o que constituyen una amenaza para la vida (Duff y Campbell, 1973; Jonsen y Lister, 1978). Además, los investigadores suelen estudiar un tema como el de la comunicación profesional-paciente en tanto suceso aislado, es decir, sin que medie una comprensión del escenario en el que se produce (por ejemplo, Clyman y otros, 1979; Wiener, 1970), mientras que nosotros ponemos el énfasis en el contexto de la comunicación en las unidades neonatales, subrayando el modo en que el personal percibe a esas unidades y destacando aspectos de ellas que se relacionan con la comunicación entre personal y progenitores. Tratamos sobre la manera en que el personal clasifica a los infantes, a los padres; también consideramos cómo los empleados se clasifican entre sí. Además, describimos las perspectivas compartidas vinculadas con el hablar a los progenitores sobre sus niños. A continuación presentamos el mundo de los padres: el modo en que experimentan la unidad y las influencias sobre lo que oyen cuando habla el personal. Concluimos con una discusión de las consecuencias de nuestros hallazgos para la teoría, el método, la práctica y la política social.

La unidad neonatal

Las unidades neonatales dotadas de alta tecnología se convirtieron en una parte de la escena médica durante la década pasada. Las unidades particulares que a nosotros nos interesan forman parte de sistemas perinatales recientemente desarrollados. Proporcionan atención de nivel III, lo que significa que su personal tiene un entrenamiento del más alto nivel, que cuentan con el aparataje más refinado y que tratan a los niños en más grave estado de las regiones que cubren. Reciben derivaciones de hospitales que tienen unidades de los niveles I y II. Equipos especiales de transporte que utilizan aviones fletados acercan a algunos pacientes desde más de 160 kilómetros. Las unidades que estudiamos tienen una capacidad máxima de 35 a 64 niños cada una (600 a 1200 pacientes por año) y emplean de 80 a 100 enfermeras de dedicación completa, de 3 a 6 neonatólogos de dedicación completa, un gran número de técnicos y otro tipo de personal, y de 6 a 10 médicos de

la casa que sirven a la unidad mientras realizan su entrenamiento especializado.

La mayoría de los pacientes son prematuros; los más pequeños pesan unos 500 gramos. Otros presentan defectos de nacimiento que constituyen una amenaza para la vida. Aproximadamente el 15 por ciento de los niños muere; algunos son tan prematuros que necesitan un tratamiento prolongado del que se convierten en dependientes, o que puede causarles daños irreversibles (ceguera, destrucción de tejido cerebral, enfermedades pulmonares crónicas). Aunque la mayor parte de los niños deja la unidad para vivir existencias relativamente normales, estas unidades son lugares donde muchos internados corren un alto riesgo de formar parte de la próxima generación de discapacitados por retardo mental u otras causas.

El recién llegado a una unidad queda impresionado por el ritmo de la actividad, la cantidad de horas de dedicación intensa que el personal trabaja, la tecnología refinada y la lucha de vida o muerte que es una parte regular de la rutina. A medida que uno pasa tiempo en estas unidades, todos estos factores, más la terrible visión de criaturas muy pequeñas con una sustancial porción de su cuerpo cubierta por tela adhesiva, conectados a respiradores, máscaras de oxígeno, frascos de suero, monitores, bajo calefactores y luces de bilirrubina, mientras se escuchan las señales acústicas puntuales que previenen sobre paros cardíacos, pronto se convierten en detalles de la vida de todos los días.

METODO Y PROCEDIMIENTO

Los datos sobre los que se informa fueron recogidos durante un período de un año, entre personas vinculadas con unidades de atención neonatal intensiva de hospitales escuelas urbanos, y tratan sobre dichas personas. Nuestro trabajo comenzó con los auspicios de un proyecto subsidiado de prestación de servicios, en el cual fisioterapeutas, educadores, asistentes sociales y otros profesionales atenderían a infantes que corrían un alto riesgo de padecer retrasos en su desarrollo. Los prestadores de estos servicios iban a ingresar en los hogares de los niños que habían estado en la unidad y abarcarían a los padres en la "intervención". Nosotros íbamos a informar a los equipos sobre el ajuste entre lo que se planeaba hacer y el sistema del servicio tal como lo observábamos en operación. Parecía importante para ellos entender lo que los progenitores experimentaban en la unidad y lo que los padres habían com-

prendido respecto del estado de los niños. Nuestros intereses pronto fueron más allá del proyecto, y la recolección de datos se amplió, de modo tal que pudimos explorar los problemas más amplios que presentamos aquí.

Iniciamos nuestra investigación realizando observación participante (Bogdan y Taylor, 1975) en la unidad que el proyecto servía. Hicimos visitas durante cuatro meses, de dos a cuatro veces por semana y de una a tres horas por sesión, tomando extensas notas de campo después de cada visita. En conjunción con estas observaciones entrevistamos a médicos, enfermeras y progenitores, además de revisar documentos oficiales. Después de los cuatro meses iniciales incrementamos nuestras entrevistas con padres y redujimos nuestras observaciones en la unidad. Adicionalmente, ampliamos nuestras observaciones a otras tres unidades; una de un Estado limítrofe, y dos en otras ciudades pero en el mismo Estado de la unidad del proyecto. Nuestro propósito en esas visitas fue explorar la posibilidad de generalizar y ampliar el modelo emergente. Las visitas a las otras unidades sólo nos tomaron un día cada una, y en ellas entrevistamos al personal clave y realizamos observaciones.

Durante nuestras observaciones en la unidad del proyecto participamos en recorridas, asistimos a consultas sobre casos entre varios profesionales, estuvimos en sesiones de orientación para personal nuevo y observamos las actividades diarias, entre ellas las conversaciones entre el personal y los progenitores sobre el estado de los niños. (Observamos actividades similares en las otras unidades, pero con una base más limitada.) Completamos más de 40 entrevistas grabadas de una extensión de 35 minutos a 2 horas, más las entrevistas menos formales realizadas en el curso de nuestras observaciones. Muchos de los profesionales con los que hablamos habían trabajado o fueron entrenados en unidades que no eran las que hicimos objeto de nuestra observación. Les formulamos preguntas sobre esas unidades y llegamos a la conclusión de que eran sustancialmente similares a las descriptas en este artículo. Lo que informamos aquí fue presentado en varios borradores al personal profesional de las unidades, se discutió con él y, una vez avalado, se modificó de acuerdo con las reacciones suscitadas.

EL CONTEXTO DE LA COMUNICACION EN UNIDADES NEONATALES

Los pacientes tal como los ve el personal

En las unidades neonatales, los progenitores buscan al personal para pedirle información sobre el estado de los niños. En ciertos momentos, algunos miembros del personal persiguen a los padres para comunicarles las novedades. Para saber quién hablará a los padres de un paciente en particular, y qué habrá que decirles, es necesario conocer el modo en que el personal piensa sobre los niños. Los bebés no son sólo bebés. Cada bebé puede clasificarse según una tipología holgada que forma parte del modo en que el personal ve las cosas.

El personal de las unidades estudiadas comparte un sistema de clasificación informal de los pacientes; los diferentes estados son identificados mediante un vocabulario especial. (Esquemas clasificatorios análogos, aunque menos detallados, fueron observados por H. Becker y otros, 1961, y Duff y Hollingshead, 1968). Aunque existen diferencias en las frases concretas utilizadas y en otros detalles, los esquemas clasificatorios de los distintos hospitales son coherentes entre sí.

La figura 1 describe el esquema conceptual de los pacientes sustentado por el personal. Las palabras entrecomilladas son empleadas sistemáticamente en las unidades. Las expresiones sin comillas son nuestras; se refieren a categorías para las cuales el personal no emplea palabras específicas o sistemáticas, pero, por el modo en que habla ("Un niño *como* éste...", "Esta *clase* de niño...") y actúa (por ejemplo, en cuanto a la cantidad de tiempo que se dedica a discutir el caso de ese bebé en las recorridas) vemos que piensa en tales pacientes como abarcado por la designación de que se trata. Aunque todo el personal profesional de todas las unidades estudiadas emplea un esquema similar al presentado, el nuestro es un "tipo ideal" en el sentido weberiano, en cuanto no capta a la perfección ni distorsiona seriamente cualquiera de los esquemas de las unidades. No todo el personal de una unidad ve a los pacientes exactamente del mismo modo. Las enfermeras, por ejemplo, utilizan un sistema ligeramente diferente del de los médicos, pero en cada unidad el personal comparte un vocabulario general y un esquema comunes. A pesar de que todos concuerdan en la tipología general, para cada niño en particular puede haber desacuerdo en cuanto al "tipo" al que pertenece. Como veremos más adelan-

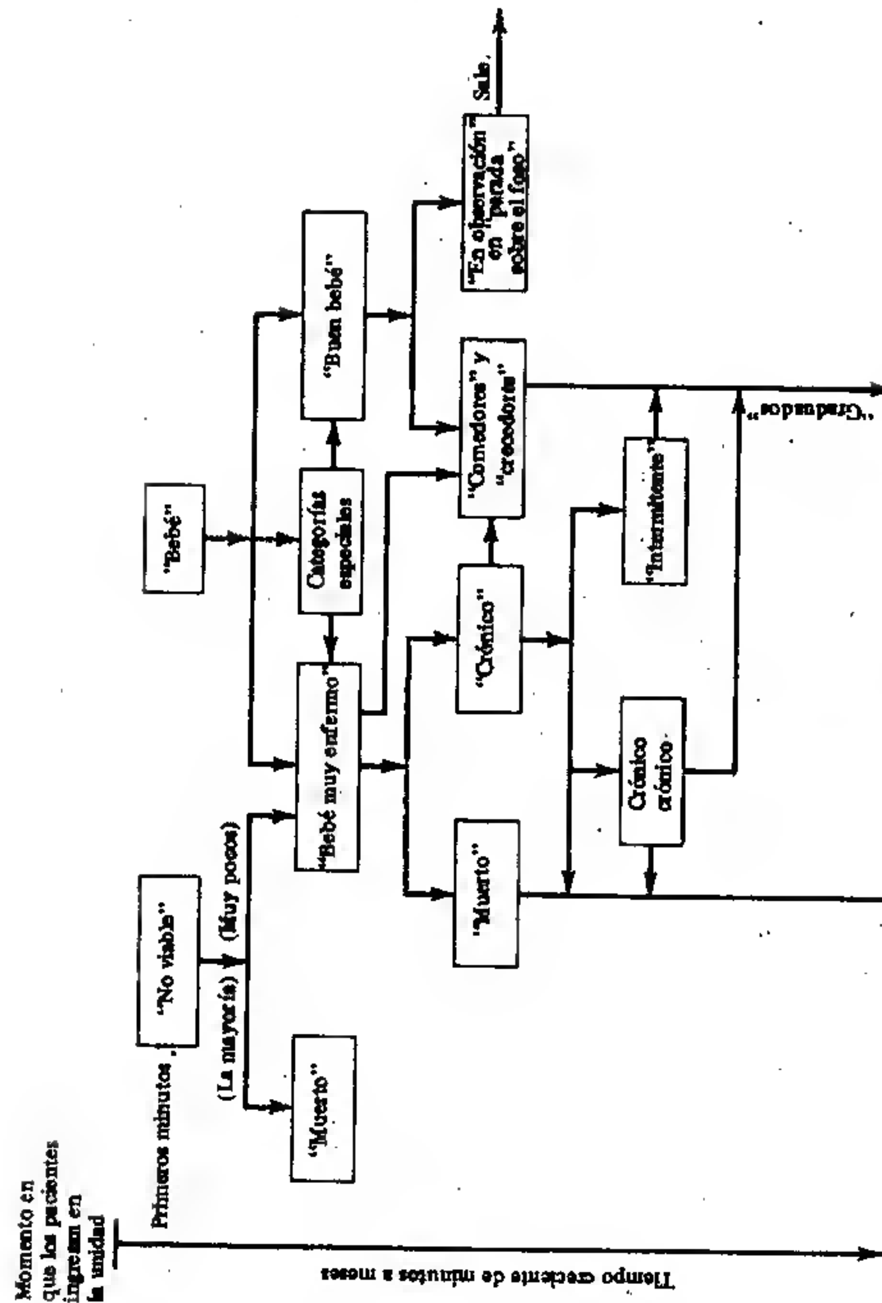


Figura 1. La clasificación de los niños por el personal

te, esto puede ser una fuente de conflictos acerca de lo que se habrá de decir a los padres y acerca de quién habrá de hacerlo.

Tal como el diagrama lo sugiere (véase a la izquierda) el sistema de clasificación utilizado por el personal médico es temporal. Las categorías que se emplean primero en la carrera del paciente aparecen a la cabeza del diagrama, y las últimas, al pie. Como lo decimos en nuestro examen, el sistema clasificatorio del personal profesional está relacionado con cronologías concernientes a las pautas de la carrera de los pacientes en la unidad (Davis, 1963; Roth, 1963).

Durante los primeros minutos en la unidad, el paciente es clasificado como "bebé" o "no viable".[2] El juicio se funda en una combinación de tiempo de gestación, peso al nacer, puntajes apgar, otros tests y descubrimientos y, en casos extremos, la extensión y naturaleza de las anormalidades físicas y mentales visibles o supuestas. Aunque el personal de una unidad en particular tiene un sistema convencional para tomar la primera decisión clasificatoria, siempre hay un elemento de juicio estimativo. Las convenciones pueden variar de unidad en unidad y con el transcurso del tiempo. El tamaño y el tiempo de gestación de un paciente considerado viable se han reducido drásticamente en años recientes, como resultado del desarrollo de la tecnología y de la neonatología.

Los no viables, a menudo denominados "fetos", pueden ser ubicados en una habitación especial o en otro lugar apartado de la unidad, y no se les proporciona tratamiento alguno.[3] Los bebés son tratados, con frecuencia utilizando medios heroicos. Cuando

[2]Hallazgos análogos han sido realizados por Glaser y Strauss (1968) y Sudnow (1967). Glaser y Strauss observan que la admisión en la sala de prematuros a veces se pospone hasta que la criatura haya vivido una hora y media desde el momento del parto. "Si el prematuro demuestra que tiene posibilidades de vivir, se le permite el ingreso en la sala..." (Glaser y Strauss, 1968, págs. 44-45). Sudnow anota que "Hay un sistema de definiciones y pesos que intentan describir el status del feto. Según el peso, la longitud y el tiempo de gestación hasta el momento del parto, un feto es considerado 'humano' o 'no humano' " (Sudnow, 1967, pág. 108).

[3]No pretendemos sugerir que en estas unidades ocurra todos los días que bebés severamente deformados y con daños cerebrales sean abandonados a su suerte y mueran, o que de manera regular no se trate a bebés que podrían haber vivido. Las unidades que estudiamos ponen en práctica lo que algunos miembros del personal llaman "tratamientos agresivos".

a un bebé se le ha asignado un tratamiento en particular (por ejemplo, el respirador), ese tratamiento muy pocas veces se interrumpe, aunque, previa consulta con los padres, puede omitirse una intervención adicional potencialmente revivificadora. Los niños pueden ser "no codificados", lo que significa que hay órdenes de no aplicar ningún tratamiento adicional si el paciente se estaciona.

Con frecuencia los padres de los no viables llegan después de la muerte y se les comunica el hecho inmediatamente; lo hace el médico asignado al paciente o el miembro del personal presente de mayor jerarquía. (A veces se le dice a los padres que el niño es no viable, y cuando arriban lo encuentran en tratamiento, con una recuperada posibilidad de vida.) Cuando los padres llegan antes del deceso, el médico tratante o un médico de la casa asignado al niño, o un miembro del personal disponible, examina la situación con los padres, indicando que la muerte es inminente y que la criatura no está siendo tratada. Si los padres presionan pidiendo tratamiento, puede haber intervención. La gran mayoría de los no viables están muertos al llegar o fallecen poco después, pero en todas las unidades ha habido casos de unos pocos que supervivieron y se convirtieron en bebés. Ocasionalmente, un recién llegado al que algunos miembros del personal definen como bebé, es definido como no viable por otros miembros. A ciertas criaturas en tratamiento, algunos, de modo crítico, las denominan "fetos". Estas y otras situaciones en las que hay desacuerdo generan mucha tensión en los miembros del personal, porque se espera de ellos que presenten un frente unido ante los padres. Para el personal que critica una decisión concerniente al tratamiento es difícil no hablar sobre el tema con los padres, en especial si se trata de una enfermera que trata con ellos y los conoce.

Durante las primeras horas en la unidad, la mayoría de los pacientes son considerados bebés. A algunos se les asignan categorías que no son ni "bebé" ni "no viable" durante los primeros minutos, pero en la mayor parte de los casos cualquier designación más específica se mantiene en suspenso hasta que la criatura sea observada, sometida a tests y tratada. Durante ese período a los padres se les proporciona información general sobre la condición del niño, con una explicación sobre lo difícil que resulta saber algo específico en esa temprana etapa; algo más se podrá conocer al cabo de cierto tiempo. Los profesionales suelen referirse a un lapso determinado: "Sabremos algo más en 48 horas" o "en 72 horas".

El paciente puede permanecer simplemente como bebé durante unos pocos minutos o unos pocos días, pero finalmente pasa

a alguna de tres categorías: "bebé muy enfermo", "buen bebé" o "bebé con problemas especiales". Este último tipo incluye criaturas con problemas tales como defectos cardíacos, hidrocefalia, espina bífida, sexo indiferenciado, síndromes especiales y otros defectos innatos. Ellos abandonan la unidad a los pocos días o se unen a las categorías de bebé muy enfermo o un buen bebé con una anomalía especial. Ciertos bebés de categorías especiales (por ejemplo, niños con meningomielocele) enfrentan el riesgo de que se les rehúsen los procedimientos excepcionales necesarios para mantenerlos vivos. Los bebés de categoría especial, más que ningún otro tipo de bebé, son retenidos y entregados en adopción o institucionalizados. La mayor cantidad de tiempo se dedica a hablar intensivamente con los padres involucrados en estas decisiones, y el modo en que se presenta el estado del niño puede ser esencial en la formulación del pensamiento de los padres.

Los buenos bebés son bebés que se considera no corren un riesgo alto de morir pero que necesitan ayuda y observación, sea debido a un trauma relacionado con el parto, sea debido a su carácter prematuro. Con frecuencia necesitan crecer hasta alcanzar el peso requerido para que les den el alta en la unidad, que es de 1,8 a 2,3 kilogramos. Los buenos bebés que permanecen en la unidad durante un día o menos son denominados "bebés en observación" o en "parada sobre el foso" como los automóviles de carrera; sólo requieren un rápido control, algún ajuste menor, y ya están en su camino. (Como lo indica la figura 1, los bebés en observación no se consideran "graduados" en la unidad. Esa designación se reserva para las criaturas que pasan períodos más prolongados en el lugar.)

Los buenos bebés que no están allí sólo con fines de observación son "comedores y crecedores". Se utiliza esta expresión porque el personal profesional los ve como básicamente sanos, salvo por su poco peso y problemas menores. Esta categoría incluye cierto número de subcategorías. Hay "bebés de 3 horas" y "bebés de 4 horas", según sea el lapso que transcurre entre comida y comida. Hay también "pezoneadores", bebés que están comenzando a tomar alimento por succión. También en otras categorías hay subdivisiones detalladas.

Los bebés muy enfermos son aquellos que a los ojos del personal corren un alto riesgo de morir. La mayoría de estas criaturas pesan muy poco al nacer (1 kilogramo o menos) o no han pasado un tiempo suficiente en el útero como para desarrollar sus pulmones y respirar por sus propios medios. Típicamente con ellos se



recurre a respiradores y oxígeno y dependen de otra tecnología vivificante. Los bebés muy enfermos pueden responder al tratamiento, ser separados del aparataje y convertirse en comedores y crecedores. Otros bebés siguen dependiendo de dispositivos de apoyo a la vida, y se convierten en "crónicos". A los crónicos cuyo estado se deteriora o que siguen requiriendo el mismo alto nivel de apoyo tecnológico, nosotros los denominamos "crónicos crónicos", pero para ellos el personal utiliza una variedad de adjetivos.[4] Bajo el encabezamiento de bebés muy enfermos hay otras criaturas cuya dependencia del aparataje vivificador fluctúa. A veces parece que pueden ser retirados, y a continuación tienen un serio retroceso. Un paciente con este tipo de pauta oscila entre las categorías de crónico y comedor y crecedor. Todo bebé muy enfermo puede morir o pasar a ser un buen bebé. Aunque con menos frecuencia, los comedores y crecedores se convierten a veces en bebés muy enfermos. El mayor impulso del trabajo del personal profesional tiende a lograr que los pacientes sean comedores y crecedores.

Unos pocos pacientes designados crónicos dejan la unidad con un nivel bajo de requerimientos tecnológicos, por lo general para pasar a una sala pediátrica, pero la mayoría de los que salen siguen el camino de los comedores y crecedores. La mayor parte de la comunicación en curso entre médicos y padres tiene lugar en relación con los nuevos ingresos y los bebés muy enfermos, crónicos, crónicos crónicos y los intermitentes. Las complicaciones a largo plazo que pueden resultar del tratamiento, así como las discapacidades, pasan a ocupar un primer plano (y son tema de análisis) a medida que los bebés crónicos quedan retenidos más tiempo en la unidad y cuando las criaturas están listas para ser llevadas al hogar de la familia. Los comedores y crecedores son ubicados en un extremo de la unidad (o en una habitación separada) y reciben relativamente poca atención de los médicos; en este caso las enfermeras son más activas en la comunicación con los padres y la atención de los pequeños pacientes.

[4] Los adjetivos que se emplean para designar a los crónicos crónicos varían de unidad a unidad. A veces se utilizan expresiones tan benignas como "caso triste" y "bebé que nunca se irá a su casa"; el personal de una unidad los llama "desecho prematuro". Otras expresiones se aplican a las restantes categorías. Esta manera de hablar por lo general no se comparte con personas de afuera, y nunca se utiliza cuando hay padres cerca. El personal que recurre a tales expresiones se justifica diciendo que el trabajo en las unidades es algo difícil y que ése es su modo de desahogar la frustración.

Hay otros factores relacionados con el modo en que el personal define a los pacientes, que son importantes para la comunicación entre aquél y los progenitores. Las criaturas llegan a la unidad siguiendo un cierto número de rutas. Lo más común es que sean transportadas desde otro hospital (el hospital en el que nacieron; aproximadamente un 50 por ciento) o transferidos desde la sala de partos del mismo hospital del que la unidad forma parte (el otro 50 por ciento). A los bebés de otros hospitales se los denomina "transportados" y a los procedentes del mismo hospital se los llama "nuestros bebés" o "bebés de arriba" o "de abajo", según sea la ubicación de la sala de partos. A los transportados los lleva un equipo especial y no llegan acompañados por los padres, quienes, a lo largo de la carrera del paciente, tienen un acceso menor a la criatura y al personal debido a la distancia que separa al hospital de sus hogares. Los bebés del mismo hospital son llevados a la unidad inmediatamente después del parto. En todos los casos, el padre suele llegar poco después que la criatura. Típicamente visitan primero la unidad y hablan con el personal. Aunque el médico tratante con frecuencia insiste en hablar con la madre, sea por teléfono o visitándola en la sala de maternidad, durante los primeros días son los padres quienes transmiten a las madres la información proporcionada por el personal; el padre es por lo general la primera persona que le explica a la madre el estado de la criatura.

Quién será el que hable a los padres sobre el estado de la criatura y lo que se diga depende del tipo de paciente y de su ubicación en su carrera en la unidad. Las designaciones y lo que ellas significan para el personal son algo que sólo puede ser comprendido en el contexto de la cronología en la que a cada designación corresponde un peldaño.

Cuando la criatura ingresa en la unidad, los médicos tienden a comunicarse con los progenitores para decirles que "es muy pronto para hablar". A medida que pasa el tiempo, crece el papel de las enfermeras en la comunicación, debido a su mayor acceso a los padres y a su mayor contacto con los bebés. En ciertos momentos y con ciertas categorías la idea de la muerte prevalece en las conversaciones; en otros casos se habla sobre el futuro del niño. Es más fácil hablar a los padres sobre buenos bebés que sobre crónicos; hablar sobre crónicos crónicos e intermitentes resulta muy conflictivo. Cuando se trata de comedores y crecedores, el contenido de la información se centra en el progreso.

El status de los progenitores tal como lo ve el personal

La tipología de los pacientes que acabamos de presentar es necesaria para entender el contexto de la decisión sobre quién hablará a los padres y sobre qué les dirá. Los pacientes son objeto de diagnóstico y pronóstico, y destinatarios de tratamiento según las estipulaciones de los profesionales. Pero hemos encontrado que cuando el paciente es una criatura, también se evalúa a los padres. Sobre la base de estas evaluaciones, se decide ponderativamente quién hablará a los padres y lo que se les dirá respecto del estado del niño y de la participación de los progenitores en el tratamiento. Los médicos y las enfermeras se proporcionan recíprocamente información y también la reciben de los padres; sobre esas bases abren juicio sobre el "tipo" de padres con los que están tratando. En los encuentros con ellos, los médicos y las enfermeras los "palpan". Observándolos, oyéndolos hablar y, lo que es más importante, evaluando sus reacciones ante la información proporcionada, el personal juzga qué se debe decir, cómo decirlo y quién tendrá que hacerlo. El personal señala que "para hablar con los padres hay que ponerse en el nivel de ellos". De modo que se adaptan las explicaciones al nivel que permite a los progenitores captar lo que se trata de transmitirles, en vista de lo que el personal piensa acerca de su inteligencia, educación y estado emocional.

El personal habla de tres tipos de padres: los "buenos padres", los "no tan buenos padres" y los "perturbadores". (Para una tipología similar de los pacientes adultos, véase la discusión de Lorber (1967, 1975) sobre buenos y malos pacientes.) Aunque estos términos se emplean, las categorías se superponen, surgen desacuerdos en cuanto a la clasificación que corresponde en diversos casos, y hay cambios de categoría con el transcurso del tiempo.

Según nuestro examen, lo que se espera de un padre del que se piensa que es bueno depende del status del niño y de la cantidad de tiempo que este último ha pasado en la unidad. Un buen padre queda definido por el hecho de que posee un mínimo de las siguientes características.

1. *Los buenos padres comprenden.* Para decirlo con las palabras de un médico que definía a los buenos padres, con ellos "nos comunicamos". Los buenos padres formulan preguntas que el personal considera adecuadas. Reconocen la gravedad del estado del niño. Toleran el hecho de que no se pueda prever el desenlace del tratamiento. Sus conocimientos sobre el estado del bebé y

el tratamiento aumentan a medida que pasa el tiempo. Agradecen el nivel de la atención que se les brinda. Comprenden y se adecuan a las prácticas y horarios de la unidad.

2. *Se interesan sostenidamente por el bebé.* Lo visitan regularmente, lo tocan, hacen preguntas sobre su estado, y reaccionan de un modo que el personal considera apropiado a las buenas y malas noticias. La distancia a la que la pareja vive respecto del hospital se toma en cuenta al juzgar si la frecuencia de las visitas indica o no preocupación. Algunos miembros del personal hablan de "conexión" para referirse a esta dimensión de un buen padre.

3. *Demuestran poseer capacidad para proporcionar al bebé un cuidado adecuado si deja el hospital.* De los bebés que dejan la unidad se piensa que necesitan más cuidado, y más habilidad por parte de quienes los cuidan, que los bebés típicos. Los buenos padres demuestran que pueden proporcionar el cuidado adecuado en el ambiente propio.

Para el modo de ver del personal, la clase social, la edad y la raza están relacionadas con el hecho de que se sea o no un buen padre, pero no en términos invariables. Aunque algunos adolescentes, negros de las ciudades y progenitores solteros son considerados buenos padres, la mayor parte de los individuos clasificados en esta categoría pertenecen a la clase media media y alta. Al personal le gusta hablar todo lo posible con los buenos padres. Estos padres son también generosos en el elogio. Dejan ver que comprenden cómo se los ha tratado en la unidad, a ellos y a sus hijos.

Los no tan buenos padres, a algunos de los cuales se los llama "uno de ésos", son frustrantes para el personal. El prototipo de los no tan buenos padres tiene características opuestas a las de los buenos padres.

1. *Hablar con ellos es como hablar con una pared.* A los ojos del personal, estos padres no pueden o se niegan a demostrar que comprenden cuál es el estado de su bebé. La mayoría de las veces esto significa que no reconocen la gravedad de la criatura. Por esta falta de comunicación se culpa a los padres y se piensa que responde a una de dos causas posibles. La primera es que el progenitor es demasiado falto de educación o de inteligencia para comprender. La segunda es que el padre está experimentando un estado psicológico denominado "negación". Algunos miembros del personal aplican la palabra "negación" para referirse indiscriminadamente a lo que ocurre con todos los padres que no comparten con ellos

el modo de ver el estado el niño. Otros la emplean para designar conductas parentales más específicas y, como veremos más adelante, en relación con un modelo de etapas concerniente a padres que experimentan la crisis de tener un niño que requiere cuidados intensivos. Sea cual fuere la razón, estos progenitores formulan preguntas que al personal le parecen inapropiadas (preguntan, por ejemplo, "¿cuándo nos llevaremos el niño a casa?" o "¿cuándo será circuncidado?", en momentos en que la criatura está próxima a morir). Se piensa que este tipo de padre no oye cuando se le habla de amenaza de muerte o de las complicaciones a largo plazo que pueden afectar al niño.

2. *No pueden interesarse menos en el niño.* No visitan ni llaman. Cuando se presentan en la unidad, se quedan poco tiempo y no tocan al bebé, ni lo alzan, ni demuestran interés de ninguna otra manera. Este aspecto de los no tan buenos padres es motivo de preocupación entre el personal, porque se considera que él es la fuente de potenciales "faltas de desarrollo vigoroso" y de "casos descuidados".

3. *No tienen capacidad para brindar un buen cuidado.* Se piensa que carecen de las habilidades, antecedentes, recursos o incluso una casa necesarios para cuidar adecuadamente el niño. A una variedad de los no tan buenos padres (los adolescentes) el personal la tipifica con la expresión "Creen que tienen una muñeca", acompañada de otra: "No saben ni el abecé de lo que es el cuidado de un niño". Muchas enfermeras expresan una frustración especial con padres que presentan estas características, pues se ven a sí mismas proporcionando un cuidado intensivo bebé por bebé durante largos períodos, sólo para entregar al niño a un medio en el que será objeto de cuidados inadecuados.

El personal considera difícil hablar a los no tan buenos padres. Aunque tal vez se realicen repetidos esfuerzos para "alcanzarlos" y algunos cambian de atatus y se convierten en buenos padres, la frecuencia y la extensión de los contactos declinan después de que estos progenitores han tenido la conversación inicial con el personal. Muchos de los no tan buenos padres son pobres, jóvenes y culturalmente diferentes del personal.

La tercera categoría de padres según el personal es la de los perturbadores. Estos son padres que plantean problemas especiales o formulan demandas que el personal considera no razonables. Algunos de los que caen en esta categoría son buenos padres en cuanto entienden, cuidan y son competentes, pero no están satis-

fechos con el tratamiento que reciben sus niños. Por ejemplo, algunos no sienten que la vida de su hijo deba ser mantenida por medios especiales, y sostienen asertivamente ese punto de vista, incluso aunque difiera de la opinión del personal. Otros padres son definidos como abiertamente críticos o "busca pleitos". Según dice el personal, estos padres hacen la misma pregunta a distintas personas para sorprenderlas en falta. Y hay otros que nunca parecen satisfechos. En lugar de estar agradecidos, siempre encuentran cosas incorrectas. El personal es extremadamente cauteloso en sus comunicaciones con los perturbadores.

De acuerdo con el personal, los padres deben ser entendidos en los términos de su pasaje a través de la experiencia de tener un bebé que necesita cuidados intensivos. Parte del personal, abrevándose en el material bibliográfico profesional sobre la respuesta parental a la muerte o la enfermedad, piensa que los progenitores atraviesan etapas específicas en su respuesta a la "crisis" (Culberg, 1972; Klaus y Kennell, 1976; Kubler-Ross, 1969). Ese personal habla de cinco etapas a través de las cuales se espera que pasen los padres para enfrentar el hecho de que su recién nacido no es normal. Estas etapas son la cólera, la negación, el regateo y la salida práctica. La tipología de los padres que presentamos (buenos padres, etcétera) debe ser entendida en su relación con el modelo de las etapas. Algunas conductas que hemos señalado como propias de los padres buenos, no tan buenos o perturbadores, son vistas como típicas de ciertas etapas. Se suele clasificar a los progenitores en las categorías de no tan buenos o perturbadores sólo cuando las conductas objetables son excesivas con respecto a lo que el personal considera normal, o cuando los padres se comportan de tal modo en momentos que el personal juzga inapropiados. Es importante señalar que el personal no aplica rígida o uniformemente el modelo de etapas en la evaluación de los padres; más bien se trata de un modo de explicar y entender conductas.

El personal tiene en cuenta con qué tipo de padres habla cuando comenta el estado de los niños. Complica la cuestión el hecho de que un progenitor puede ser bueno y el otro no tan bueno o perturbador. Ciertos miembros del personal pueden tener asignada la tarea exclusiva de la comunicación con padres particulares.

Con algunas excepciones (en especial la de los buenos padres que tienen criaturas en la unidad durante meses) la evaluación que realiza el personal acerca de los padres, de la disposición de éstos respecto de los niños y del grado en que entienden lo que se les dice, es con frecuencia inexacta. La mayoría de las evaluacio-

nes de padres se basan en un conocimiento limitado, derivado principalmente de observaciones breves, conversaciones cortas o información general o sobre incidentes específicos, pero en todos los casos indirecta. Lo que se sabe es episódico, no iluminado por el contexto de la experiencia perinatal en la vida de los padres.

Al personal le preocupa comunicarse con los padres. Procura hablar regularmente con ellos, y llama diariamente por teléfono a los progenitores de bebés transportados en las primeras etapas de la carrera del paciente. Las unidades tienen una política de puertas abiertas en cuanto a las visitas de padres y abuelos. Ellos pueden concurrir en cualquier momento, sin anunciarse. Se los alienta a tocar al bebé y a llamar a la unidad con la frecuencia que quieran. A pesar de esto, y con algunas excepciones, el personal, y especialmente los médicos, pasan relativamente poco tiempo con los padres. La prioridad es salvar y curar el cuerpo del niño. En general, el personal sabe muy poco sobre lo que los padres piensan y sobre su vida fuera del hospital.

El personal

Hemos descripto a los pacientes y a sus progenitores tal como los ve el personal. Ahora nos volvemos hacia el modo en que el personal se ve a sí mismo. El personal se divide en seis categorías principales: médicos tratantes, médicos de la casa, enfermeras, especialistas técnicos, asistentes sociales, y encargados del mantenimiento y la limpieza. Los médicos tratantes son por lo general neonatólogos de dedicación completa que trabajan en las unidades, más cualquier otro médico que tenga la responsabilidad primaria respecto de un niño internado en la unidad. Entre los médicos de la casa se cuentan los becarios y los pediatras internos y residentes (PL1, PL2 y PL3) que rotan en las unidades neonatales como parte de su entrenamiento especializado. El personal de enfermería incluye enfermeras y supervisoras; este personal trabaja en turnos rotativos. Son especialistas técnicos los fisioterapeutas y los terapeutas de inhalación; las unidades, por otra parte, disponen de un asistente social de dedicación completa o lo comparten con otro departamento.

Solamente las enfermeras, el asistente social, los médicos de la unidad y de la casa hablan oficialmente a los padres sobre el estado de los niños. Las personas que ocupan los diferentes puestos tienen la responsabilidad de hablar con los padres en situaciones

específicas y sobre aspectos específicos. Las enfermeras saben que sólo deben referirse al estado inmediato de los pacientes, siempre y cuando no se produzca un vuelco drástico para peor. Las enfermeras y el asistente social pueden examinar en términos más amplios el diagnóstico y el pronóstico, pero sólo para aclarar lo que los médicos ya le dijeron a los padres. Les preguntan a los progenitores qué es lo que saben, y a continuación les responden dentro de ese contexto; con frecuencia los derivan de nuevo hacia un médico para que los esclarezca. En dos unidades, los médicos tratantes tienen la responsabilidad de la comunicación con los padres cuando el niño ingresa, y también de mantenerlos informados sobre los cambios significativos en el estado del pequeño paciente. En las otras dos, el personal de la casa asignado a los niños desempeñaba ese rol. Para decidir lo que se dirá a los padres, el personal trata de evaluar lo que ya se les ha dicho. Aunque esto es así, existe el concepto compartido de que a los padres se les debe proporcionar nueva información y respuestas a sus preguntas lo antes posible. Por lo tanto, el personal de la casa con frecuencia habla a los padres en lugar de los médicos de la unidad. A cada médico interno se le asigna una cierta cantidad de criaturas de la unidad, y él es quien está más disponible cuando los padres visitan el lugar, de modo que a veces habla con ellos. Las enfermeras brindan atención primaria a los mismos pacientes o cada día se les asignan pacientes al azar. En cuanto la enfermera está a cargo de un determinado bebé durante el día, por lo general habla con los padres. Aunque el asistente social podría tener el objetivo de conocer a los padres de cada niño y aconsejarlos, la cantidad de casos tiene un efecto prohibitivo. El asistente social limita su rol a informar a los padres sobre la ayuda económica a la que pueden acceder para hacer frente a los gastos extraordinarios de tener un niño en atención intensiva; también los deriva hacia otros organismos y en unos pocos casos proporciona asesoramiento de tipo personal. El trabajo de asistentes sociales varía en la medida en que están comprometidos activamente con el personal de otras unidades. Aunque es posible realizar algunas generalizaciones sobre quién es el que habla con los padres, el ritmo y los horarios de los que trabajan en la unidad cambian con tanta frecuencia que tales generalizaciones tienen sólo un valor limitado.

Hemos examinado las posiciones del personal en la unidad. Las enfermeras con frecuencia apelan a los médicos para que den información a los padres, y la capacidad del médico para comunicarse ellos afecta las relaciones entre estos últimos y aquéllas. De

manera informal, uno de los modos en que las enfermeras clasifican a los médicos se funda en la capacidad para hablar con los padres. Los médicos son "buenos doctores" o "malos doctores". (Ellas también los clasifican según su habilidad técnica, o según el modo en que se relacionan con las enfermeras, pero consideran que estos tres aspectos con frecuencia están íntimamente relacionados.) Los buenos doctores son directos con los padres. Según las enfermeras, se aseguran de que los padres entiendan lo que se les dice, explicando de diferentes formas y siempre con un lenguaje no técnico. Los buenos doctores tienen un contacto regular (idealmente diario) con los padres, y les hablan por teléfono a la casa de ser necesario; lo que es más importante, nunca los eluden. Les proporcionan información sobre el progreso de sus niños y también sobre aspectos negativos. Finalmente, los buenos doctores cuentan con las enfermeras para informar a los padres. Esto se considera importante porque asegura la coherencia de la comunicación y reduce la posibilidad de que los progenitores "jueguen" a las enfermeras contra los médicos tratando de obtener información adicional.

En contraste, los malos doctores son menos directos, y con frecuencia no logran que los padres queden en claro sobre el estado de sus bebés. No dedican un tiempo adicional a dar explicaciones, y cuando toman contacto con la familia es sólo para comunicar malas noticias. Además, los malos doctores no les hacen saber lo que han dicho a las enfermeras. Estas observan a los médicos sobre la base de su sistema clasificatorio informal, y lo que ellas por su parte hablan con los progenitores también está determinado por el hecho de que saben quién ha sido previamente su interlocutor.

Las perspectivas del personal sobre el hablar con los padres

En alguna medida, lo que se les diga a los padres y el modo en que se formule está en función de la persona que se encarga de la comunicación. Los diferentes miembros del personal han desarrollado diversos estilos. Algunos dicen que han elaborado su enfoque durante el entrenamiento o desde que están en la unidad. Es muy poco frecuente que se haya estudiado qué decir y cómo acercarse a los padres; ésta no es una parte formal del entrenamiento.[5]

[5] La única preparación con que cuentan los médicos se refiere a la entrevista médica. Ha habido una preocupación creciente por el hecho de que los

Saber hablar a los padres se considera un arte. Tal como nuestro examen lo sugiere, se considera que una parte del personal está mejor dotada que otra para esa tarea. Algunos, en especial los médicos de la casa, quizás se definan a sí mismos como comunicadores pobres y apelen a otros cuando normalmente se supone que tienen que hablar ellos. Aunque algunos médicos tratantes no son considerados tan buenos como otros en el área de la comunicación, siempre se espera que ellos cumplan con su deber de hablar a los padres.

Todo el personal está de acuerdo en que debería ser más sistemático en la aproximación a los padres. Algunas enfermeras de unidades en las que la atención primaria de cada paciente es rotativa abogan por un sistema en el que cada criatura sea asignada a la misma enfermera semana tras semana, para hacer más coherente la comunicación. Otras sostienen que una mayor comunicación entre médicos y enfermeras, con respecto a lo que va a decírsele a un padre en cada caso particular, mejoraría la situación. Aunque todos concuerdan en que es necesario un perfeccionamiento, saben que otros aspectos de su trabajo son más apremiantes. El tiempo es escaso, y la tarea de mantener vivos a numerosos bebés y convertirlos en "comedores y crecedores" predomina en sus largas jornadas. Además, el trabajo que realizan con los pacientes como seres con un cuerpo es más visible que las conversaciones con los padres. El trabajo médico está sometido a una discusión regular y a una revisión cuidadosa en las recorridas y en reuniones de consulta sobre casos. Las conversaciones con los padres con frecuencia tienen lugar en privado y, cuando alguien las escucha, no son sometidas a críticas como lo es el resto del trabajo. Por otra parte, el personal recibe respuestas positivas de los "buenos padres", de lo cual deduce que tiene éxito en la comunicación. La comunicación obviamente pobre con los "no tan buenos padres" y con los "perturbadores" puede atribuirse a las características de esos progenitores.

Algunos miembros del personal se interrogan sobre el mérito de mantener vivas a criaturas que pesan muy poco al nacer o presentan un deterioro severo. Expresan reservas con respecto a proce-

---

médicos no tienen las habilidades necesarias para comunicarse con pacientes y padres, en especial cuando hay de por medio requerimientos particulares; por ejemplo, cuando se trata de comunicar a un padre que su hijo ha muerto. (Véase Bergman, 1974; David, 1975; Elliot, 1978; Fischoff y O'Brien, 1976; Gilson, 1976, y Mayerson, 1976).

dimientos médicos agresivos que salvan vidas, pero después de los cuales los padres se llevan al hogar a un niño gravemente menoscabado y una factura sobrecogedora del hospital, o bien un bebé que vive unos meses bajo atención intensiva, sólo para morir después de modo aparentemente inevitable. Algunos sienten que aunque los padres participen en la toma de decisiones, éstos realmente no pueden darse cuenta de las complicaciones a largo plazo. No obstante, esas reservas son dejadas de lado o contrarrestadas por una perspectiva compartida según la cual "nunca se puede realmente saber" qué es lo que resultará con una criatura que se está tratando. Las enfermeras tienen álbumes o colecciones de fotografías de niños que se "graduaron" con éxito. Los padres de los graduados visitan las unidades llevando a los niños consigo. Una unidad organiza una reunión anual de ex pacientes con sus padres. Los que vuelven están visiblemente agradecidos y sus niños son en su mayoría normales. Ellos constituyen un testimonio viviente del valor del trabajo del personsl. Con frecuencia se oye decir: "Esta niña pesaba menos de mil gramos, y mírenla ahora".[6]

"Nunca se puede realmente saber" es un tema importante para comprender lo que se les dice a los padres. El personal refiere casos de niños considerados no viables, que fueron apartados en espera de la muerte, y sobrevivieron; otros niños, con hemorragias cerebrales, llegaron a desarrollar una inteligencia normal. Aunque el personal abre juicio, estimando quiénes vivirán y quiénes no, y los miembros hablan entre sí de bebés que "nunca se irán a la casa", esas actitudes son invariablemente atemperadas con el comentario de que "nunca se puede realmente saber". En las conversaciones con los padres, a menos que exista una muy clara evidencia de amenaza de muerte o un diagnóstico seguro de menoscabo, el "nunca se puede realmente saber" predomina en el tono de la comunicación.

El hecho de que el "nunca se puede realmente saber" prevalezca en la comunicación con los padres, y no una evaluación más franca, tiene que ver con otro modo de ver que el personal comparte: "Sea honesto, pero no cruel". Aunque el grado de optimismo de las conversaciones con los padres es variable (Clyman y otros, 1979), existe un consenso general en cuanto a que no se los debe

[6]Esta posición es análoga a la que defienden Klaus y Kennell (1976), quienes observan que si el niño vive y el médico fue pesimista, a veces les resulta difícil a los padres vincularse íntimamente a él después de "haber echado figuradamente unas cuantas paladas de tierra" (ibíd., pág. 153).

dejar sin esperanzas. Es cruel ser demasiado negativo; el padre podría tomar distancia respecto del niño y, si éste sobrevive, tal vez la relación entre ambos quede irreversiblemente dañada.[7] Por otra parte, el personal comparte la perspectiva de que es malo sorprender a los padres con malas noticias: es importante preanunciar las posibles revelaciones y, si existe una posibilidad de muerte, debe haber alguna advertencia previa. El personal a veces suaviza las malas noticias añadiendo que el temperamento o la disposición del niño proporcionan razones para tener esperanza. A un progenitor se le dijo que aunque su niño estaba muy enfermo, era un "peleador". A otro padre se le comentó que su hijo no era de los que se daban por vencidos y que también el personal seguía luchando. A pesar del grave estado clínico de estos niños, las familias fueron alentadas a no desesperar.

Otro aspecto del "Sea honesto, pero no cruel" consiste en no cargar a los padres con demasiados problemas de los que tal vez haya que enfrentar ulteriormente en la carrera del niño, en no ser demasiado pesimista en el pronóstico a largo plazo. Algunos utilizan la técnica de presentar como más normal el estado del pequeño paciente, comentando que "He visto otros niños que estaban peor y ahora están perfectos". En algunas ocasiones ciertos miembros del personal citan estadísticas de pronósticos, pero de las estadísticas se piensa en general que son poco precisas y tienden a confundir, pues los padres tienden a interpretar mal su potencial predictivo respecto de los niños.

Otra práctica relacionada con la perspectiva "Sea honesto, pero no cruel", consiste en el empleo de eufemismos y modos de decir indirectos al considerar el estado del paciente. A veces se utilizan expresiones tales como "Tienen un bebé muy enfermo", "Su bebé es muy inmaduro" o "Tiene muchas dificultades", en lugar de "Creemos que el bebé va a morir". "Desarrollo demorado" y "discapacidad para el aprendizaje" reemplazan en otros casos

[7] Esta posición es semejante a la de Friedman (1963, 1974), quien sostiene que hay que prevenir a los progenitores en cuanto a que el niño morirá, para que puedan pasar por una fase de aflicción anticipatoria. Los padres que han experimentado esa fase están mejor preparados para enfrentar la muerte del niño. Ambas posiciones colocan al personal en una disyuntiva; debe seleccionar cuidadosamente la información y la actitud optimista o pesimista. Esto se aplica no sólo a la información concerniente a la muerte, sino también a la que se refiere a posibles discapacidades, como por ejemplo el daño cerebral o el retardo mental.

a "retardo mental". El empleo de eufemismos es coherente tanto con el "No sea cruel" como con el "Nunca se puede realmente saber".

Los progenitores

El espacio de que disponemos no nos permite examinar acabadamente el tema de los progenitores. Ellos no conocen las tipologías que el personal aplica a los pacientes, a los padres y al propio personal. Tampoco entienden las reglas y perspectivas que tiene el personal para hablar con los padres. Para el personal, las unidades y las interacciones con los padres son parte de la rutina cotidiana. Para los profesionales, la unidad es un lugar donde realizan práctica médica; para los padres, es un lugar donde está SU HIJO.

Para la mayor parte de los padres, la unidad neonatal es al principio un mundo desconocido: "neonatología" e incluso "atención intensiva de niños" son expresiones que nunca han oído antes del nacimiento del bebé.[8] De modo análogo, algunos de los estados por los que pueden pasar las criaturas están por completo fuera de su campo de experiencia. Más aun, muchos no conocen la diferencia entre un médico interno y un neonatólogo. Los progenitores procesan la información que reciben del personal a través de los términos en que ellos entienden al mundo. Con frecuencia, lo que el personal cree que está comunicando no es lo que los padres oyen. Por ejemplo, en un escenario en el que la muerte es un hecho regular, "Tienen un bebé muy enfermo" puede significar "El bebé va a morir", pero en el contexto de la vida de los padres quizás signifique que la criatura va a permanecer en el hospital unos días adicionales. Gran parte de la actividad inicial de los padres en la unidad, lo mismo que su estado mental, apuntan a tratar de entender lo que ha sucedido y lo que significa. El hecho de que no cuenten con un conjunto de conocimientos a los que puedan recurrir, con frecuencia los deja perplejos y los priva de cualquier repertorio de conductas coherentes.

Los progenitores tienen detrás de sí una variedad de antece-

[8] Hay ocasionales "repetidores", que es la palabra que el personal aplica a los padres que han tenido más de un recién nacido internado en la unidad. Una joven de 19 años tuvo internados en la unidad a sus cinco hijos. El término se emplea a veces con sentido peyorativo, por cuanto en algunos casos se considera una indicación de que se es un no tan buen padre.

dentes y experiencias. En su gran mayoría son pobres y jóvenes, pero la clase media y los ricos también están representados. Algunas madres no han tenido ninguna atención prenatal, y no pensaron en el nacimiento pendiente hasta el momento en que se produjo. Para otros, el bebé constituye la realización de un sueño. Algunos no fueron prevenidos en cuanto a que el parto podría no ser normal, y que el bebé podría correr un alto riesgo de morir o de padecer un desarrollo anómalo. Otros han estado en tratamiento con especialistas porque se sabía que el embarazo era "de alto riesgo". Algunos padres tienen entrenamiento médico; otros no saben ni para qué sirve el corazón. En algunos casos se trata de un primer hijo; en otros, de una criatura más entre varias. Algunas madres están casadas, y otras no tienen pareja con la que puedan compartir los acontecimientos. Algunos han perdido recientemente el empleo; otros acaban de iniciar nuevos negocios. Para algunos, hay que pedir orientación a los abuelos del bebé; para otros, a sacerdotes, o a especialistas; hay quienes reposan por completo en el personal de la unidad. Sólo conociendo los detalles de los múltiples mundos de los padres antes y durante la experiencia neonatal, podemos empezar a entender el modo en que experimentan la unidad y lo que ellos oyen cuando el personal les habla.

Aunque lo que los padres oyen y comprenden está relacionado con su mundo, esa comprensión es modificada por los acontecimientos del nacimiento y sus experiencias en la unidad y en torno de ella. Después del parto, las madres están físicamente exhaustas, cuando no inconscientes. Muchas no entienden adónde se han llevado a sus hijos. Los padres, por otra parte (si están presentes), se sienten divididos por los impulsos incompatibles de quedarse acompañando a su pareja o seguir al recién nacido. Muchas de las madres están internadas en salas de maternidad donde otras mujeres tienen a sus niños junto a sí; ésta acentúa la pena por no poder hacer lo mismo. La primera visita a la unidad puede ser traumática. La visión de los bebés con su aparataje médico, la cantidad de personas presentes y la intensidad de la actividad pueden resultar abrumadoras. Algunos padres depositan toda su confianza en los médicos, sea cual fuere su categoría, y no hacen muchas preguntas. Dejan a los profesionales a cargo de los detalles. Otros quieren conocer estos detalles del estado del niño, consultan a varias personas, controlan activamente a los médicos, escuchan con atención e interpretan lo que se les dice. Puede ser engañoso generalizar acerca de las etapas que los padres atravesarían mientras adquieren conocimientos sobre la unidad y sobre su niño. Que la criatura

haya sido internada en la unidad tal vez no sea algo tan traumático como otros hechos que quizá deban encarar más adelante: por ejemplo, la amenaza de muerte o de discapacidad física o mental permanente.

Los progenitores buscan información y la reciben de una variedad de fuentes, además de las palabras del personal. Van conociendo la distribución del espacio en las unidades y lo que significa en términos de estado clínico el traslado del niño de un lugar a otro. Prestan atención a los gestos del personal y a su tono de voz, procurando recoger información no verbalizada. Comparan a su niño con otros que han conocido o que también están internados. Hablan con amigos y parientes y toman nota de las observaciones casuales que oyen en la unidad. Además, se mantienen atentos a lo que aparece en los medios de comunicación social en busca de indicios que les permitan comprender lo que le pasa al niño. Aunque la mayoría de los pacientes no llegan a permanecer un mes en la unidad, algunos quedan internados en ella hasta durante un año. Los progenitores de niños de estada prolongada adquieren un conocimiento detallado del escenario, leen las fichas de los niños y llegan a conocer bien al personal. Aunque al principio estos padres piensan que sus hijos se pondrán bien pronto, después modifican sus expectativas y buscan pequeños signos de cambio. En algunos padres, particularmente los de pacientes de internación prolongada, la experiencia de la unidad modifica seriamente las relaciones entre los miembros de la pareja y de ellos con los amigos y con la familia: modifica su vida. Para algunos, se trata del inicio de una vida como padres de un niño discapacitado. En la mayoría de los casos, los progenitores dejan la unidad sabiendo que su existencia ha cambiado, pero ignorando la condición de su niño y por lo general sin tener mucha conciencia de lo que pueden esperar del futuro.

CONCLUSION

Cuando por primera vez les preguntamos a los médicos qué les decían a los padres sobre el estado de sus niños, nos contestaron: "Somos completamente honestos". Del mismo modo, durante nuestras primeras visitas, cuando le formulamos esa pregunta a las enfermeras, ellas dijeron: "Todo". Entre quienes trabajan en unidades neonatales, estas expresiones tienen un significado especial y circunscripto. Además, en nuestras entrevistas con padres y a través de la observación comenzamos a percibir el otro lado de la comunica-

ción entre personal y progenitores. Lo que los médicos y otros miembros del personal del hospital creían que les decían a los padres frecuentemente no era lo que los padres oían. Nuestra investigación fue orientada por los siguientes interrogantes: ¿Quién habla a los padres? ¿Qué les dice? ¿Qué es lo que los padres oyen? Nuestra presentación revela que no hay respuestas simples. Sólo mediante una descripción de los aspectos salientes de un escenario podemos comenzar a captar el significado, el proceso, la estructura y la intrincada comunicación en un ambiente tan complejo. Hemos descrito los rudimentos de un sistema de comunicación muy elaborado, que opera en varios niveles y con muchas perspectivas. Las frases "Sea honesto" y "Dígalo todo", por ejemplo, adquieren distintos significados según quién hable con quién, sobre quién, en qué condiciones, y también en función de la información que debe transmitirse.

Las unidades neonatales constituyen un marco más complejo y animado que la mayoría de los escenarios en los cuales los profesionales hablan a los clientes. También es muy singular el tipo de noticias que se comunican, pero podemos derivar una comprensión que trasciende el foco sustancial de nuestra descripción. En un estudio realizado por uno de nosotros (Bogdan y Barnes, 1979) sobre los programas para alumnos discapacitados de las escuelas primarias y secundarias, explicitamos las complejas tipologías que el personal de las escuelas formula para los estudiantes (más allá de categorías tradicionales tales como "emocionalmente perturbado", "retardado mental", "ciego", etcétera).[9] También los docentes, de una manera análoga a la descripta en este artículo, evalúan y tipifican a los padres, y sobre esa base deciden qué decirles, cómo decirlo, y si pedirán o no su participación en los programas educacionales para los niños. Las escuelas, como los hospitales, desarrollan convenciones con respecto a quién habla y qué dice, y esto influye sobre lo que los padres oyen. Para los padres que procuran información, los encuentros con profesionales, tanto en las escuelas como en los hospitales, son episódicos y, cuando se producen, los padres ignoran por lo general el contexto a partir del cual actúan sus interlocutores. El modo en que hemos encarado el estudio de la comunicación entre profesionales y padres tiene aplicaciones amplias y exige que nos concentremos en ver la

[9]Para esta investigación se recibieron fondos del subsidio No. 3.532.413 del Instituto Nacional de Educación.

comunicación desde el punto de vista de los participantes y que comprendamos el contexto del escenario en que aquella comunicación se produce. La obtención de tal información en una variedad de escenarios nos llevará hacia una teoría fundamentada de la comunicación entre profesional y cliente.

Nuestra investigación fue patrocinada por un proyecto de prestación de servicios subsidiado por el Estado, cuya finalidad era ayudar a los graduados de las unidades neonatales. ¿Cuál es la utilidad de nuestros descubrimientos para ese esfuerzo? Los intereses básicos de nuestra investigación nos llevaron más allá de los confines de nuestro rol en el proyecto, rol éste estrechamente concebido, pero pudimos señalar problemas y prevenir a los participantes sobre dificultades potenciales. Por una parte, el proyecto se conectaba con una unidad neonatal. Los niños y sus padres eran derivados a los equipos de intervención por el personal del hospital. La declaración de propósitos de la subvención estipulaba que los servicios debían prestarse a niños que se considerara que corrían "un alto riesgo" de desarrollar estados discapacitantes. Tal como lo descubrió nuestro estudio, el personal del hospital no definía a las criaturas de ese modo: su tipología se basaba en el estado presente de los bebés, no en previsiones del futuro. El modo en que clasificaba a los pacientes, así como las perspectivas "Nunca se puede realmente saber" y "Sea honesto, pero no cruel", debían incorporarse a los planes. Además, al seleccionar a las famibas que participaban en el proyecto debía darse prioridad a las de bajo status socioeconómico. Como señalamos en nuestra discusión sobre las definiciones de los padres que sustentaba el personal del hospital, los no tan buenos padres tendían a ser pobres, jóvenes y culturalmente diferentes del personal, blanco y de clase media. Esos eran los padres con los cuales el personal tenía una comunicación menos eficaz, y de los que se pensaba que proveían hogares que promovían mínimamente el desarrollo de los niños. Además, los pacientes transportados eran considerados por el personal como los que necesitaban el mayor seguimiento, debido a los recursos escasos de las áreas rurales, pero las disponibilidades del proyecto, en los términos del subsidio, debían orientarse hacia la zona geográfica más próxima al hospital. Lo que haría el personal del proyecto para superar las barreras que obstaculizaban el camino hacia el servicio de aquellos que, según la definición del propio personal, eran quienes más lo necesitaban, se convirtió en un problema que habría que encarar.

Señalamos otras dificultades. El personal del hospital respondía

a las crisis en la unidad en cuanto se producían: cuando un niño necesitaba atención, todo lo demás pasaba a un plano secundario. Además, su horario era irregular en comparación con la jornada de 9 a 17 de parte del personal del proyecto. Había que encarar la logística de las reuniones y la conciliación de las diferencias entre los estilos de vida y las prioridades del personal del hospital, por una parte, y los empleados del proyecto, por la otra. Podríamos continuar, pero baste con decir que nuestros hallazgos tenían aplicación a las actividades de las personas comprometidas en la práctica.

A medida que avanzábamos en nuestro trabajo, presentamos bosquejos de los contenidos de este artículo al personal del proyecto y también al personal de la unidad en la que nos concentramos para recoger datos. Aunque esos bosquejos suscitaron mucha discusión, sabemos que la naturaleza de la comunicación no ha cambiado como consecuencia de nuestro trabajo. La prioridad del personal es salvar vidas; la comunicación se considera accesoria. La tipificación de progenitores y pacientes que sustenta el personal se adecua a la lógica de aquella prioridad, y para modificar las comunicaciones, si esto fuera deseable, habría que hacer algo más que educar al personal señalándole el modo en que se comporta en el presente.

Concluimos este artículo con una advertencia sobre la debilidad de nuestra investigación. Es importante señalarla porque nuestro foco fue un escenario animado por dramas humanos y saturado de disyuntivas morales y éticas. En estas unidades se toman decisiones sobre qué pacientes deben ser tratados o no tratados. La comunicación entre el personal y los padres influye sobre tales decisiones, pero la política social y la cultura que crearon esa situación en la que se encuentran los dos grupos, también deben ser estudiadas. Las unidades neonatales son en parte la respuesta de los Estados Unidos a su embarazosa posición entre otros países en lo que respecta a las tasas de mortalidad infantil. Habrá que comprender por qué se optó por una solución tecnológica del problema, en lugar de subrayarse la prevención. Como no podemos ignorar la sociedad y la cultura que crearon estos escenarios, también seríamos negligentes si no señaláramos que lo que está ocurriendo allí puede tener efectos profundos sobre el futuro social. Al reducir el peso y el tiempo de gestación necesarios para que una criatura se considere viable, al cambiar las definiciones de lo que es "un bebé", somos testigos de acontecimientos que pueden transformar las definiciones de la vida misma.

Capítulo 10

QUE COMAN PROGRAMAS*

LAS PERSPECTIVAS DEL PERSONAL Y LOS PROGRAMAS EN LAS SALAS DE LAS ESCUELAS ESTADUALES

Quienes intentan introducir programas terapéuticos en las "instituciones totales" (Goffman, 1961) pocas veces tienen en cuenta los efectos constantes del escenario de la sala (Scheff, 1961). Es decir que se elaboran e instrumentan nuevos programas sin que medie una comprensión suficiente del contexto en el que están siendo introducidos. Muchos de los interesados en el cambio, por ejemplo, suscriben un sistema de definiciones y creencias que suponen compartido por aquellas personas del escenario a las que pretenden cambiar. Estas últimas, sin embargo, pueden actuar con perspectivas totalmente diferentes. El resultado es una conexión pobre entre el agente de cambio y el escenario, factor éste que inevitablemente limita la eficacia potencial del cambio.

El propósito primordial de este artículo consiste en presentar aspectos específicos de las perspectivas que el personsl de atención sustenta con respecto a sus supervisores, sus empleos y los internados, y en mostrar el modo en que ese personal se relaciona con la instrumentación de programas "innovadores" diseñados por supervisores y profesionales para satisfacer necesidsdes de los resi-

*Robert Bogdan, Steven Taylor, Bernard deGrandpre y Sandra Haynes. Este artículo apareció originalmente en el *Journal for Health and Social Behaviour*, No. 15 (junio), págs. 142-151, 1974.

dentes. Nuestro examen ha sido realizado en un tipo de institución total que es relativamente desconocida para el científico social: las escuelas estaduales para "retardados mentales".

En los Estados Unidos hay entre 200.000 y 250.000 personas internadas en estos servicios generalmente multitudinarios que física y administrativamente se asemejan a los hospitales psiquiátricos estaduales. (Generalmente operan con una jerarquía rígida y en ellos prevalece el modelo médico.)

Aunque las condiciones para el ingreso en las escuelas estaduales varían, en la mayoría de los Estados los candidatos tienen un cociente intelectual de 75 o menos; la conducta "inadaptada" combinada con las contingencias sociales de la pobreza, las crisis familiares y la falta de otros servicios comunitarios completa la fórmula. La expresión "escuela estadual" es, en las instituciones que hemos estudiado, un eufemismo para designar el más estéril tipo de custodia ofrecido en nuestra sociedad a cualquier categoría de "cliente". Las camisas de fuerza, las celdas de aislamiento, las golpizas, la desnudez, la gregarización, la desatención médica (por ejemplo, en los casos de piel quemada por el contacto con orina), la medicación masiva, las condiciones de insalubridad (por ejemplo, se bebe agua de los excusados), caracterizan las denominadas "salas traseras" de estos servicios; sin embargo, formas más sutiles de deshumanización afectan a la mejor de las salas. Es crónico el hecho de que sobrelleven una carencia de personal y otros impedimentos que les impiden prestar una atención siquiera decente.

El estudio sobre el que se informa aquí se basa en datos recogidos a través de la observación intensiva en tres salas diferentes de tres instituciones distintas, y en otros datos de apoyo obtenidos mediante trabajo de campo más circunstancial en otras salas de las escuelas ya mencionadas y también en otras ocho instituciones. Todas estas instituciones se encuentran en Estados del nordeste de los Estados Unidos. El trabajo de campo primario fue realizado por tres de los autores. La recolección de datos de apoyo fue llevada a cabo por otros, durante un período de tres años. Los autores que realizaron el trabajo de campo pasaron un mínimo de un año, efectuando observaciones por lo menos semanales, cada uno en una de las tres salas. Uno vivió en la institución durante cinco meses, además de llevar a cabo observaciones antes y después de ese período. Los observadores, con el estilo de la observación participante (Bogdan, 1972), pasaron períodos prolongados con el personal en los escenarios naturales, interactuando con él mientras se dedi-

caba a sus actividades normales. Se presentaron como estudiantes universitarios interesados en el retardo mental y lograron desarrollar un *rapport* caracterizado por la confianza y la franqueza, tal como lo sugieren las citas incluidas en el artículo. Los observadores reunieron miles de páginas de notas de campo, de las cuales se extrajeron las citas incorporadas a este texto para ilustrar nuestras afirmaciones.

Las tres instituciones en las cuales se concentró este estudio están ubicadas en el límite de una ciudad de tamaño mediano y en comunidades rurales. Una institución alberga a 400 internados; otra a 2500 y la tercera a 3000. Las salas estudiadas fueron una sala para niños, una para mujeres adolescentes de capacidad relativamente alta, y otra destinada a "varones adultos jóvenes, agresivos, con retardo mental severo y profundo" (la edad iba de los 14 a los 44 años); a esta última sala nos referiremos al hablar de la sala trasera. Estas salas, como se puede imaginar por los términos de esta breve introducción, varían en cuanto al tipo de residentes y a la naturaleza del ambiente y de los servicios prestados en ellas. Nosotros intentamos extraer de nuestros datos los aspectos comunes de las perspectivas del personal directamente relacionados con la comprensión de la instrumentación de los programas. Aunque no pretendemos que el material represente los puntos de vista de todos los miembros del personal, consideramos que caracteriza a los modos de ver prevalecientes entre ellos.

"ELLOS NO SABEN REALMENTE COMO ES": PERSPECTIVAS RESPECTO DE LOS SUPERIORES

El personal comparte la opinión de que sus superiores, sean los administradores, los profesionales tratantes o los supervisores, no entienden las necesidades de los residentes ni la naturaleza de la vida y el trabajo en las salas. Creen que su propia proximidad a los internados y el tiempo que pasan en las salas les proporcionan un conocimiento sobre ese aspecto de la vida institucional que es inaccesible para otros. Un empleado de la sala trasera lo dijo con las siguientes palabras:

> Se limitan a sentarse en sus oficinas y a decirnos qué es lo que tenemos que hacer, pero no están aquí. No saben lo que sabemos nosotros.

Una empleada de la sala para niños expresó un punto de vista

similar acerca de las reuniones en las cuales se toman decisiones sobre la ubicación de los residentes, y de las cuales está excluido el personal de atención.

Nosotras somos las que pasamos la mayor parte del tiempo con los niños. Sabemos lo que saben hacer y lo que no saben hacer. En la última reunión participó un maestro que difícilmente haya tenido alguna relación con cualquiera de los chicos. Alguien de T.O. (Terapia Ocupacional)... tienen poco que ver con los chicos. Y después la doctora Erthardman,[1] que ni siquiera los conoce. A lo mejor decide administrarle a un chico un test de cociente intelectual para ver en qué cambió desde el test anterior. Yo estoy en condiciones de decirle qué puede y qué no puede hacer.

Tal como esta cita comienza a sugerirlo, la idea de que el personal de atención es "el que más sabe" se basa también en el escepticismo respecto de los profesionales y de los procedimientos y enfoques que utilizan. Los miembros del personal de atención, muchos de los cuales no han completado el nivel de estudios secundario, creen en la observación directa y en la aplicación del "sentido común", y tienden a mirar con suspicacia los puntajes de los tests, las explicaciones y vocabularios esotéricos y el enfoque general que emplean algunos profesionales en el tratamiento de los "pacientes" (denominación que con frecuencia se aplica a los residentes). Por ejemplo, el personal de atención de la sala trasera, tanto como el de la sala de adolescentes, tiene una opinión muy dubitativa sobre los consejos de los profesionales de la institución.

Déjeme que le diga que estos psiquiatras están todos locos... No saben lo que hacen. Dicen que hay que sentarse y hablar con ellos cuando empiezan (a pelearse). Cristo, si yo tratara de hacer eso me reventarían los sesos a puntapiés.

En las tres salas el personal cuestiona la validez de los puntajes de cociente intelectual.

Eso (el puntaje) no puede estar bien. No es tan estúpido.

Sé que nos dijeron que es retardada, pero después de trabajar con ella una semana sé que no lo es, por más que digan.

[1] Todos los nombres propios son seudónimos.

Es también claro que el personal duda de la competencia de los profesionales particulares que trabajan en las instituciones. El personal conoce y discute el hecho de que el trabajo profesional en la institución tiene un valor bajo desde el punto de vista del status que confiere, y sabe también que existen dificultades para reclutar profesionales entrenados y competentes. La gran mayoría de los médicos de las instituciones no llenan los requerimientos de la certificación estadual, y más de la mitad han nacido y se han entrenado en el extranjero, cosa que en sí misma crea barreras en la comunicación. En la mente del personal estas características se asocian con la idea de inferioridad. La cita siguiente ilustra la perspectiva que estamos describiendo.

> Tenemos un médico extranjero y creo que no sabe lo que hace. Se limita a ponerles una pomada amarilla en los pies y ellas empeoran. No entiendo una palabra de lo que dice. Tenemos otro médico al que es todavía más difícil entender. Creo que a la mitad de estas chicas se las medica mal. Se diría que es imposible conseguir un médico decente.

El personal ofrece incontables ejemplos para sustentar su opinión de que los profesionales de la institución son incompetentes, perezosos y flojos en el cumplimiento de sus deberes. Los comentarios siguientes son buenas muestras de los que se oyen por lo común en las salas.

> (Los profesionales) leen el cociente intelectual y la lista de las cosas que el paciente sabe hacer; de todos modos el material no está puesto al día. A lo mejor allí dice que el paciente es ciego y usted se lo encuentra corriendo alrededor de la sala de día.

> La atención que reciben estos chicos es criminal. No sé por qué no pueden proporcionarles un cuidado médico decente. Tienen que estar medio muertos para que hagan algo. Recuerdo haber enviado un chico al hospital con 39 grados de temperatura y ellos no hacían nada.

> Desde que yo estoy, nunca he visto aquí a un psiquiatra.

Como lo indican las citas, el personal de atención está también resentido con los profesionales, supervisores y administradores de las instituciones. Creen que a ellos se les destinan las tareas más rudas, y a los otros se les paga demasiado y trabajan poco.

> Los que están sentados todo el día consiguen aire acondicionado, mientras que nosotros corremos de un lado a otro sudando la gota gorda.

Siempre están afuera, en una reunión o conferencia. Uno diría que nosotros también podríamos tener una conferencia o algo.

El doctor Lee no vino en todo el día. ¡Muchacho! Sería lindo entrar y salir así.

El escepticismo y la hostilidad de este personal se extiende a los altos funcionarios del Estado y a los legisladores que son en última instancia responsables de las instituciones. Los legisladores, según el personal. "no nos quieren dar lo que necesitamos", y los funcionarios del Estado "no dan una mierda". Se señalan la carencia de personal, las condiciones generales de las salas, la falta de provisiones básicas y la inaccesibilidad de los funcionarios y legisladores, para sustentar la opinión de que el único que se preocupa es el personal de atención. Veamos el siguiente comentario, que fue realizado por un empleado de la sala trasera, una sala en la cual el olor a heces y orina satura el aire.

Uno les dice que no nos dan antiséptico ni ropas para los pacientes. Uno les dice que no podemos hacer nada porque no nos dan lo que necesitamos.

Otro empleado resume sus propios sentimientos y los de sus compañeros sobre el estado de las instituciones.

Aquí se está realmente mal... no hay programas, nada de nada. Nos sentamos y observamos cuerpos. Yo he estado aquí 27 años... El Estado y los médicos... están en otra cosa. Los directores tienen grandes sueldos... carecen de experiencia sobre las salas... no saben lo que sucede. Después de que les pagan a ellos no queda nada para la gente y los servicios de aquí. Cuando me jubile voy a hablar con mis amigos en el Capitolio sobre la forma en que se hacen las cosas.

PERSPECTIVAS SOBRE EL TRABAJO: "UN EMPLEO ES UN EMPLEO"

Aunque el personal obtiene alguna satisfacción de aspectos intrínsecos de su trabajo (por ejemplo, el compañerismo), define primordialmente el empleo en los términos de los beneficios extrínsecos. Por sus definiciones del trabajo, se asemeja a los operarios no calificados en otros escenarios.[2]

Es un empleo... nada más ni nada menos.

[2]Para la mayoría de los empleados, la alternativa del trabajo en la institución es un empleo de bajo nivel en una fábrica o en la industria de la construcción.

Según las palabras de un empleado de la sala de adolescentes,

> Si no necesitara tanto el dinero, me iría.

El personal de la sala trasera atribuía la misma importancia a la retribución económica y a los beneficios adicionales.

> Todos estamos aquí por una sola y única razón: el dinero. Está bien, todos están aquí por el dinero. Por eso se emplearon en esto. Yo también lo hice por eso.

De acuerdo con esta perspectiva, los miembros del personal no se ven a sí mismos como "profesionales" responsables de hacer participar a los residentes en las actividades programadas, sino más bien como custodios a cuyo cargo está mantener la limpieza de la sala y el control y el orden entre los internados (Taylor, 1973). Veamos los comentarios siguientes ofrecidos por un empleado de la sala trasera.

> Se supone que debemos alimentarlos y vigilarlos y asegurarnos que están bien. Tienen especialistas en recreación... psicólogos y sociólogos. Se supone que son ellos los que tienen que enseñarles y trabajar con ellos, no nosotros.

Este hincapié en la custodia es tan intenso que el bienestar de los residentes es con frecuencia ignorado o deliberadamente violado (Taylor, 1973). Un empleado comentó:

> No tenemos tiempo para mantener las cosas como debieran estar, no hablemos ya de ayudar a los internados. A veces tenemos que atar a alguno para poder hacer nuestro trabajo.

Otro sostuvo:

> Cuando uno ha terminado con su trabajo, está demasiado cansado para cualquier otra cosa.

El personal desarrolla rutinas para llevar al mínimo su trabajo de custodia, y métodos de control para manejar a los residentes perturbadores. En la sala trasera, los empleados utilizan a los internados más "brillantes" (los llamados "muchachos trabajadores") en gran parte del trabajo de custodia y control de los otros residentes. En todas las salas el personal se reparte el trabajo y finge tra-

bajar más que en la realidad, como lo hacen los obreros de fábricas (Roy, 1952a, 1952b). Así, esos empleados pasan gran parte de su tiempo haciendo tonterías, a pesar de que se quejan de no tener nunca tiempo suficiente. En las salas traseras se encarga a un residente que vigile la eventual llegada de supervisores, mientras los empleados juegan con monedas, leen el diario, hostigan a los internados, beben o pasan el tiempo en conversaciones ociosas. En todas las salas la televisión, en la que el personal elige los canales, proporciona distracción durante los prolongados descansos. También en todas las salas los respectivos observadores quedaron a cargo, sin ninguna ayuda, protegiendo a los empleados que abandonaban el lugar para hacer una pausa.

El personal experimenta resentimiento hacia quienes perturban sus rutinas. Dirige comentarios negativos a los empleados que trabajan muy poco o demasiado; asimismo, lo molestan las personas de afuera que van a la sala para ayudar, pero que interfieren. Los comentarios siguientes se refieren a un grupo de alumnas del curso de ayudantes de enfermería que querían colaborar alimentando, vistiendo y bañando a los internados de la sala para niños.

> Son una molestia. A cada una de las muchachas se le asignó un chico. Bañarlos les toma tanto tiempo que teníamos que estar detrás de ellas. Dejaron el lavadero todo revuelto.

De modo que para la mayoría de los empleados el trabajo en la institución no representa más que un empleo, aunque bien pagado. Algunos se manifiestan estoicos al hablar del tema. Es decir, sostienen que el trabajo no es algo que tenga que gustar o disgustar, sino algo que se debe hacer. En sus propias palabras:

> Mi esposo siempre me pregunta cómo puedo seguir en este empleo. Bueno, me figuro que alguien tiene que hacerlo. Tiene que ser hecho.

Alguien lo va a hacer. Alguien va a cuidar de estos chicos.

PERSPECTIVAS SOBRE LOS INTERNADOS: "GRADOS BAJOS", "RECHAZOS" Y "DELINCUENTES"

En vista de la importancia que los empleados asignan en su trabajo al aspecto de custodia, no puede sorprender que definan a los residentes según sus discapacidades o la cantidad de problemas

o trabajo que ocasionan. El personal se refiere a los internados con palabras que subrayan esas características: "vomitador", "regurgitador", "testaferro", "tramposo", "arrebatador", "ensuciador", "golpeador de cabeza", "de grado bajo", "vegetal", "mal educado", "peleador".

En todas las salas, ciertos residentes son motivo de preocupación para el personal de atención. Los "hiperactivos" y aquellos que carecen de las capacidades básicas para bastarse a sí mismos son objeto especial de disgusto. En la sala para niños, las empleadas se quejan de las criaturas que no se desplazan por sus propios medios y que pesan mucho para alzarlas. Esos niños son transferidos sin que se tenga en cuenta su edad, a pesar de que se supone que deben permanecer en esa sala hasta los 12 años.[3] En la sala trasera la población está compuesta por lo que el personal llama "rechazos" de otras salas, residentes ubicados en ese lugar porque les causaban demasiados problemas a otros empleados. En la sala para adolescentes, el personal cree que aproximadamente una tercera parte de las residentes fueron ubicadas allí no por ser retardadas sino más bien por ser incorregibles.

Este montón de chicas no son retardadas, son delincuentes. No les gusta estudiar y los padres no las obligan. Las recibimos de vuelta cuando los padres no pueden manejarlas.

Pocos empleados creen en la capacidad de los internados para aprender o para cambiar. Desde su punto de vista, poco puede hacerse por ellos, más allá de lo que ya se está haciendo. Un empleado tipificó esta perspectiva en su respuesta a una pregunta sobre el futuro de los niños de su sala.

Finalmente irán a otro edificio. La mayoría de ellos seguirán así el resto de sus vidas.

El personal de la sala trasera comenta que sus internados son "de grado demasiado bajo" para aprender, a pesar del hecho de que algunos de ellos demuestran competencia para hablar y escribir.

[3]Esta práctica tiene consecuencias terribles para los niños que no pueden movilizarse por sí mismos. Los que no caminan en el momento en que dejan esta sala son transferidos a salas para adolescentes o adultos que tampoco caminan, donde no reciben ningún entrenamiento físico. En consecuencia, la mayoría no caminarán nunca.

Yo daría cualquier cosa por poder ayudar a estos chicos, pero no se puede. Son de grado demasiado bajo.

En la sala para adolescentes los empleados tienen opiniones igualmente fatalistas con respecto a las capacidades innatas de las residentes que ellos llaman "pobres chicas" o de las "realmente retardadas". E incluso a las "delincuentes" de esta sala se las ve como moralmente dañadas por sus familias al punto de que resulta difícil enseñarles "habilidades nuevas".

El personal también considera que los residentes pueden "echarse a perder". Con esta opinión, justifican su propia inactividad y falta de participación en el trabajo y el juego de los internados. Por ejemplo, en la sala para niños, el personal permite con frecuencia que permanezcan en sus cunas, semejantes a jaulas, en lugar de hacerlos levantar, con el razonamiento de que ya han sido echados a perder en el pasado y si se les presta más atención ello sólo puede conducir a hacerlos más inútiles todavía. Uno de estos empleados describió el efecto del ya mencionado grupo de ayudantes de enfermería en entrenamiento, que pasó una semana en la sala y había colaborado y mimado a los niños.

No es justo para los chicos. Se acostumbran a esa atención y entonces se la retiran. Algunos de ellos fueron echados a perder en sólo cinco días.

Un empleado de la sala trasera reveló un punto de vista similar cuando discutió las acciones del personal de otra sala.

Esas mujeres echan a perder a los chicos. Los dejan hacer cualquier cosa. Jimmy estuvo en esa sala. Era el que mandaba en el lugar. Pero nos lo trajeron a nosotros. Sacaba el miembro y perseguía a las mujeres. Cuando vino aquí estaba echado a perder, pero eso no duró mucho. Trataba de robarle comida a los otros chicos y ellas lo dejaban. Caramba, no hizo esa porquería nunca más.

Otro empleado de la misma sala dijo:

No se les puede dar todo lo que quieren; si no, es imposible controlarlos.

Finalmente, esa misma perspectiva ("déles la mano y le agarran el brazo") fue expresada por un empleado de la sala para adolescentes.

Si el personal no mantiene todo bajo control, es culpa suya. Hay que demostrarles quién manda.

A los ojos de este personal, los profesionales, supervisores y funcionarios del Estado cuestionan su opinión en cuanto al riesgo de "darles la mano". Debe recordarse que esas personas "no saben realmente cómo es". Sin embargo, ellas imponen restricciones por las que los empleados quedan resentidos. Son por lo tanto consideradas amenazantes. Los empleados se agravian por fallos o decisiones que aducen afirmar el derecho de los residentes, por la preocupación de los superiores acerca de episodios de abuso, por nuevas demandas de tiempo, y por las ideas de programas.

Aunque este personal subraya la diferencia entre su propia perspectiva y las perspectivas de los otros sectores, es frecuente que los administrativos y los profesionales apoyen el modo de ver de los empleados de atención. Por ejemplo, los médicos prescriben grandes dosis de tranquilizantes para controlar a los residentes, y las escuelas de la institución proporcionan servicios educativos a un número relativamente pequeño de alumnos. No obstante, lo más significativo a este respecto es el entrenamiento que todos los empleados de atención reciben como preparación para sus puestos.

El foco del entrenamiento formal en las tres instituciones apunta a la etiología del "retardo mental" y a las características del desarrollo de los "retardados mentales". Veamos las citas siguientes:

> Aprendemos cosas sobre medicaciones, sobre el modo en que esas personas son diferentes de usted y yo, sobre cómo cuidarlas, cómo tratarlas, qué esperar, y otras como ésas.

> Le enseñan mucho sobre las causas y cosas, pero eso no se puede aplicar aquí.

Esos "hechos" y el concepto de "retardo mental" quedan reificados a través de una serie de conferencias y gráficos que describen las limitaciones de los "retardados". Un gráfico afirma que los "retardados profundos" son "irremediables". De modo que el personal es entrenado para que se concentre en las limitaciones innatas de los residentes.

Además de las sesiones de entrenamiento formal en las cuales se explica "el retardo", a los nuevos empleados se les enseñan primeros auxilios y las reglas y regulaciones de la institución. Quizás un aspecto más importante del programa de orientación de tres semanas es la experiencia que obtienen trabajando en las salas a medida que rotan de edificio a edificio. El trabajo en las salas pone

a los nuevos empleados en contacto con los "veteranos" desde el primer día, lo cual les permite conocer las perspectivas que hemos discutido, en el principio mismo de su carrera como miembros de la institución.

LA FRATERNIDAD EN EL FONDO

Además del entrenamiento, hay otros factores que apoyan, intensifican y validan las perspectivas del personal de atención. Aunque en este punto no los examinamos a todos, un concepto importante que se debe comprender a este respecto es el de lo que podríamos denominar "la fraternidad en el fondo". Queremos decir que estos empleados están ocupacional y socialmente aislados de los supervisores, profesionales y administradores de la institución.

En el contexto de su trabajo, ese personal tiene pocos contactos reales con otros miembros de la institución. Los empleados de atención pasan su tiempo juntos en las salas y examinan los defectos de éste o aquel superior o profesional y consideran la idea de que "ellos no saben realmente cómo es". Pero además de esto, comparten ámbitos socioeconómicos y geográficos y tienen oportunidades de verse fuera del trabajo. Muchos empleados pasan su tiempo libre juntos en los bares y clubes locales, y son numerosos los que están relacionados por parentesco o matrimonio. En la sala trasera, por ejemplo, un empleado tenía ocho parientes que trabajaban en las mismas funciones en la institución.

Las perspectivas del personal se refuerzan en estos contactos en y fuera del trabajo. También desarrollan sentimientos de solidaridad entre ellos y de alienación respecto de otros.

LOS PROGRAMAS INNOVADORES

No debería ser difícil imaginar lo que ocurre cuando los supervisores y profesionales intentan introducir programas "innovadores" en esas salas. En esta sección discutiremos brevemente el efecto y los desenlaces de ese tipo de intentos.

Al programa introducido en la sala trasera el personal y los supervisores lo denominaban programa de "entrenamiento motivacional". El personal nunca estuvo enteramente seguro del propósito de este programa, y de hecho recibió información sobre él de com-

pañeros de otras salas y turnos. En la cita siguiente, un "encargado de sala" (empleado supervisante) describe el modo en que se enteró del programa.

Estaba conversando con otro encargado y me habló sobre el programa. Vea, se supone que se pondrá en práctica todas las noches, de 18 a 20:30. Cada tipo tomará a 12 chicos (en esta sala las edades van de 14 a 44 años), los hará sentar y les enseñará cosas... por ejemplo cómo cuidarse y vestirse. Cada sala tendrá un aparato para tostar maíz, y como premio cada noche les daremos maíz tostado y reventado.

Aunque algunos empleados estuvieron dispuestos a dar al programa su aprobación cautelosa antes de la instrumentación, la mayoría lo vio con escepticismo desde el principio. Hubo quien adujo que ellos tenían demasiado poco tiempo y demasiado trabajo como para dedicarse a esa actividad.

¿Cómo se supone que vamos a motivarlos y limpiar este lugar y todo? No tenemos suficientes empleados.

Otros creían que la capacidad intelectual de los internos impedía cualquier "mejoramiento significativo".

Vea, todos los pacientes que tenemos son rechazos y se supone que tenemos que hacer algo con ellos. Se les puede enseñar hasta cierto punto, y eso es todo. No pueden aprender nada más.

Aunque este encargado de sala pospuso la instrumentación del programa durante cuatro semanas contadas a partir del momento en que se suponía que había comenzado, finalmente dicho programa fue introducido con la ayuda de un empleado "entrenado" de otra sala. El programa real consistía en dos actividades que se iban alternando día por medio: colorear libros con dibujos y escuchar los discos y cassettes de los residentes. Las sesiones se extendían de una hora a una hora y media cuando el programa estaba en operación.

¿Cómo veían los empleados el programa? Para algunos era una manera de mantener a los residentes ocupados.

No creo que les haga ningún bien. Les da algo que hacer, eso es todo.

Había algo de verdad en esa afirmación, pues para la gran mayo-

ría de los internados ése era el único "entrenamiento" o la única recreación que les proporcionaba la institución.

No obstante, la mayoría de los empleados percibían las actividades de colorear y escuchar música como algún tipo de "entrenamiento". A pesar de la (a lo sumo) tenue conexión entre tales actividades y cualquier forma de entrenamiento, el personal veía a esas actividades como la etapa inicial de un programa más amplio.

> Se supone que vamos a progresar a partir de este punto... empezar a enseñarles cómo vestirse y otras cosas.

Pero el desempeño de los residentes en estas actividades sumamente simples sirvió para confirmar adicionalmente las perspectivas del personal en cuanto a que el entrenamiento en esa sala era inútil. Su creencia general en la incapacidad de los internados para cambiar se vio apoyada y adquirió caracteres específicos. Un empleado explicó:

> Traté de enseñarles cómo colorear, pero con la mayoría de ellos fue imposible. No cambian de color y no quieren quedarse quietos. Traté de enseñarles, pero ellos sólo haceo garabatos.

El programa se dio por terminado de manera no oficial seis semanas después de su inicio. Un empleado relató:

> Más bien fracasó. Ya no lo hacemos más.

Y otro dijo:

> Pararon más o menos todas las salas. Se suponía que toda la institución lo estaba cumpliendo, pero la mayor parte paró. No sé... oo hace tanto que estoy aquí, pero creo que las cosas son siempre así... es muy difícil hacerles prestar atención.

Finalmente, un empleado resumió su propio fatalismo y el de sus pares, cuando observó:

> Apostaría a que usted piensa que aquí no hay más que un montón de perezosos con el trasero de plomo... Bueno, estamos sentados mucho tiempo sin hacer nada. Leemos el diario y miramos televisión. Pero en realidad no es mucho lo que podríamos hacer con ellos, aunque quisiéramos.

El programa que se puso en práctica en la sala para adolescen-

tes duró mucho más que el que acabamos de considerar; hasta donde sabemos, continúa operándose. Este programa fue diseñado por el Jefe del Servicio de Niños, el doctor Warner, quien lo describe como "un programa para la modificación de la conducta (economía de fichas) cuya finalidad es inculcar responsabilidad a las niñas". De acuerdo con este plan, las jovencitas iban a ser recompensadas por realizar las tareas asignadas en la sala y por el trabajo escolar satisfactorio con puntos (fichas) que podían cambiarse por mercaderías. El doctor Warner le dijo a uno de los autores de este artículo:

Esto las recompensará por su buena conducta. Pienso realmente que hará una diferencia. Aquí necesitamos mucho más de modificación conductal. Esa es la respuesta.

Aunque escépticos con respecto al doctor Warner, los empleados inicialmente vieron el sistema de puntos como un modo potencialmente eficaz de controlar la conducta de las internadas y ver facilitado su propio trabajo. Uno de ellos explicó:

Las chicas lo están pescando al vuelo y hacen lo que se supone que tienen que hacer. Si uno les dice que van a perder algunos puntos, ahora le prestan atención.

Como lo sugiere este comentario, el programa, que estaba destinado a recompensar a las residentes por la "conducta apropiada" se utilizó para castigarlas por la conducta molesta. Así, los empleados retiraban puntos por ser insolente o vulgar. Puesto que las residentes sólo podían recibir puntos de ese personal, éste se convirtió en uno de los medios que permitían retener el control a los empleados de atención.

A los ojos de los empleados, el doctor Warner era demasiado permisivo y no comprendía a las chicas. Sostenían que el nuevo sistema y otras innovaciones no servirían más que para echarlas a perder. Veamos los siguientes comentarios de uno de los empleados:

¿No conoce la última idea del doctor Warner? Quiere hacer que haya voluntarios que lleven a comer afuera a algún lugar fantástico a los chicos y chicas que tengan más puntos. Es probable que estos chicos golpeen al voluntario.

El sistema de puntos exigía llevar registros cuidadosos, lo cual

pronto se convirtió para el personal en "sólo un montón de problemas". Al final del período de observación, aproximadamente seis meses después de la instrumentación del programa, los registros de puntajes se llevaban de manera extremadamente laxa, y sencillamente los empleados olvidaban anotar los puntos que algunas chicas acumulaban.

El médico tratante y la encargada del turno diurno (una enfermera diplomada) de la sala para niños introdujeron en ella un programa de "sesiones de movimiento". De los tres programas que hemos considerado, éste es el que menos duró, y de hecho nunca llegó a instrumentarse con muchos de los residentes.

La meta de este programa era proporcionar a los niños la estimulación física necesaria para impedir la regresión física y el desarrollo de espasticidad y contracturas irreversibles. Respondía al hecho de que esos procesos ya habían afectado a muchos niños, y si no se instrumentaba algún programa, seguirían afectando a muchos más. El único fisioterapeuta de la institución (población institucional: 2500 internados) visitó la sala, evaluó a todos los niños y describió por escrito la terapia prescripta para cada uno de ellos. Se asignó cada residente a una empleada de atención a la que se había instruido sobre los ejercicios de la sesión de movimiento con los que debía trabajar diariamente.

La observación directa en los dormitorios reveló que pocas empleadas llegaron a tratar a los niños que tenían asignados con la terapia de las sesiones de movimiento. En un momento determinado, la encargada diurna, que era en última instancia la responsable de la instrumentación del programa, tomó conciencia del problema y le habló sobre él a su supervisora, en presencia del observador.

"Las empleadas no están haciendo nada", dijo la señora Dey, encargada del turno diurno.

"¿Qué clase de cosas cree usted que tendrían que estar haciendo?", preguntó el observador.

"Creo que deberían estar haciendo las sesiones de movimiento", respondió.

"¿No lo están haciendo?", preguntó la señora Dumas, la enfermera supervisora.

"No", respondió la señora Dey meneando la cabeza. "Voy al dormitorio del frente y están todas sentadas sin hacer nada".

Cuando estuvieron solas con el observador, las empleadas expresaron las razones de su fracaso en la prosecución del programa. Sostenían, entre otras cosas, que la selección de los niños participantes no había sido correcta, y que ellas no tenían ni capacidad (entrenamiento) ni voluntad (paga suficiente) para hacer lo que se esperaba que hicieran.

CONCLUSION

Nuestra posición primaria en este estudio ha sido la de que los programas institucionales deben ser examinados en el contexto de los escenarios de las salas en los cuales son introducidos. Hemos estudiado un aspecto de tales escenarios: el modo en que los empleados de atención definen a sus supervisores, a sus empleos y a los residentes que están a su cargo.

Al leer un artículo como el nuestro, se podría llegar a la conclusión de que el problema de introducir programas en las instituciones totales reside solamente en las actitudes y en la falta de entrenamiento del personal. Aunque éste es un modo seductor de definir dicho problema, mientras uno camina por estos edificios multitudinarios y aislados llenos de seres humanos indeseados, debe plantear la cuestión de si la dificultad no reside en el modelo institucional en sí mismo. Quizás los débiles intentos de introducir programas sobre los que hemos informado aquí representen las mentiras más crueles de este sistema discapacitante. Quizás las reacciones de los empleados de atención a los programas constituyan adaptaciones realistas a la realidad de estos servicios. Ofrecer programas como remedio para un sistema que por su misma naturaleza aísla, desocializa y deshumaniza, es algo que nos recuerda el comentario de María Antonieta cuando fue informada de que sus súbditos estaban hambrientos, que no tenían pan. Su respuesta fue: "Que coman tortas".

Capítulo 11

POLITICA NACIONAL Y SIGNIFICADO SITUADO* EL CASO DEL HEAD START Y LOS DISCAPACITADOS

En 1972, el Congreso requirió al Head Start que incrementara activamente el número de niños "discapacitados" al 10 por ciento del total de los atendidos (ley 92-424, 1972). En el otoño de 1973, los programas de los centros Head Start locales se orientaron hacia el cumplimiento de la resolución. Los niños discapacitados eran definidos como

> ...mentalmente retardados, duros de oído, sordos, con problemas de lenguaje, menoscabo visual, perturbaciones emocionales serias, lisiados o con otro tipo de deterioro de la salud, que por tales razones requieren una educación y servicios relacionados especiales (ley 92-232, 1965).

La intención del mandato era proporcionar servicios a los pequeños severamente menoscabados, en el escenario regular del Head Start (para una historia de la legislación, véase LaVor, 1972).

Este artículo examina las consecuencias que tuvo esa legislación sobre los programas locales durante sus primeros seis meses (Syracuse University, 1974). Los datos fueron recogidos por 16 visitadores de sedes que salieron solos o en equipos de dos y pasa-

*Robert Bogdan. Este artículo apareció originalmente en el *American Journal of Orthopsychiatry*, No. 46 (2), 1976.

ron de uno a tres días en cada uno de 30 programas locales Head Start. Emplearon técnicas de observación participante (Becker, 1970; Bogdan, 1972; Bogdan y Taylor, 1975; Bruyn, 1966) y tomaron notas de campo detalladas. Para elegir la mayor parte de los programas se utilizó una técnica simplificada de muestreo al azar, pero a veces se aplicaron otros criterios. En otro lugar (Syracuse University, 1974) se puede encontrar una discusión completa de la selección de la muestra y la metodología. El estudio fue exploratorio y destinado a generar comprensión acerca de los efectos del mandato.

Hace más de diez años que Kitsuse y Cicourel (1963) clarificaron la distinción entre el estudio de las "causas" de la ruptura de reglas (la etiología de la desviación) y el estudio de la actividad organizacional que produce una tasa de conducta desviada (procesos productores de tasa). La designación de ciertas personas como desviadas y la producción de tasas oficiales de desviación tiene lugar en contextos situacionales específicos tales como tribunales, hospitales, centros de rehabilitación y programas locales Head Start. Las políticas nacionales que asignan recursos y emiten el mandato de prestar servicios "a" determinadas categorías de "clientes" influyen sobre el proceso de definición. Es importante comprender el modo en que las acciones realizadas en el nivel nacional se entretejen en interacciones en la vida cotidiana de la gente. Para captar el proceso mediante el cual se emplean los rótulos, se negocia el significado y se producen las tasas de conducta desviada, es deseable el trabajo de campo; sin embargo, debido al costo y la naturaleza de ese tipo de investigación (con frecuencia estos estudios no cuentan con subsidios y son realizados por una sola persona) la observación participante se ha visto limitada tanto en el número como en la diversidad de los escenarios explorados en los diversos estudios. La investigación sobre la que se informa aquí ofreció una oportunidad única para explorar, en una variedad de escenarios, los efectos de un mandato nacional en un área a la cual los científicos sociales han prestado relativamente poca atención, es decir, la aplicación en gran escala de la designación "niño discapacitado" (Beeghley y Butler, 1974; Edgerton y Edgerton, 1973; Mercer, 1973; Richardson y Higgins, 1965; Scott, 1969). Los resultados tienen consecuencias teóricas, sustanciales y de política general.

ENCUESTA PREVIA

Es importante señalar que, con el fin de contrastar situaciones, inmediatamente antes de nuestras visitas, la Oficina de Desarrollo del Niño envió por correo un cuestionario a todos los directores del Head Start, requiriéndoles que informaran sobre el número de niños discapacitados que tenían empadronados y el tipo de discapacidad. Sobre la base de esa encuesta, se estableció que

> En relación con el año pasado, el número de niños discapacitados del Head Start aproximadamente se ha duplicado (System Research, Inc., 1974).

Un informe basado en estos resultados, sometido a la consideración del Congreso en abril de 1974, afirmaba:

> A la fecha, los niños profesionalmente diagnosticados como discapacitados constituyen por lo menos el 10,1 por ciento de los niños empadronados... Además, el 3,1 por ciento de los niños empadronados... han sido diagnosticados como discapacitados parciales o potenciales (U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, 1974, pág. iii).

Tal como surge de la discusión de nuestros datos, el efecto del mandato podría no ser comprendido partiendo de las cifras de ese informe. La diferencia principal entre el enfoque de la encuesta y el de nuestro trabajo de campo reside en que el cuestionario daba por sobreentendidas las cuestiones de la definición y la cuantificación: no consideraba problemático el modo en que se definían o censaban las discapacidades, mientras que el escepticismo a ese respecto es esencial en nuestro modo de encarar el tema.

DEFINICIONES OFICIALES

Los profesionales que tratan a los "discapacitados" se han embarcado continuamente en debates sobre las definiciones de los términos empleados en el diagnóstico. Si bien en cualquier momento puede decirse que una definición es la "oficial" (la aceptada por la organización profesional más influyente), nunca se logra un consenso claro en cuanto al significado de términos tales como discapacitado ni sobre las categorias diagnósticas específicas que se agrupan bajo ese encabezamiento. Cierto número de científicos sociales han señalado la ambigüedad de esa terminología y la dife-

rente aplicación de los términos en distintos contextos. Mercer (1973), Braginsky y Braginsky (1971), Hurley (1969) y Dexter (1964) están de acuerdo con respecto al campo del retardo mental. Scott (1969) apunta al problema del significado en el área aparentemente "objetiva" de la ceguera. Szasz (1961, 1970), Bogdan (1974) y muchísimos otros han observado la ambigüedad y el carácter metafórico de la terminología del área de la enfermedad mental y la perturbación emocional.

REACCIONES DEL PERSONAL

Las instrucciones que se dieron al personal del Head Start no eran precisas en cuanto a la definición de la discapacidad y de sus diversas subcategorías; no podían serlo, en vista de la naturaleza de esos términos y de las controversias en torno de ellos. La gran mayoría de las personas con las que hablamos dijeron que quedaron en un principio confusas por el mandato. "No sabíamos con claridad sobre quién estaban hablando" y "No era claro a qué 'clase' de niño se refería el mandato", fueron comentarios típicos. Aunque el personal manifestó haberse sentido inicialmente inseguro con respecto al significado del mandato, cada uno sabía lo que *pensaba* que significaba. Aproximadamente la mitsd de los directores del Head Start con los que hablamos pensaban que dicho mandato se refería a lo que ellos denominaban niño severamente discapacitado. En las palabras de uno de los directores, "Niños que no pueden hablar ni caminar". Los otros tenían definiciones más amplias de la discapacidad. En el otro extremo de la escala de la severidad del menoscabo, había quienes sostenían que el mandato se refería a todos los niños de los programas Head Start. Un director dijo: "Quieren un 10 por ciento de discapacitados. Demonios, nosotros tenemos un 100 por ciento". La comprensión del significado inicial del mandato y de las instrucciones específicas transmitidas quedó librada al sentido común de los directores del proyecto y de su personal.

EN BUSCA DE LOS SEVERAMENTE DISCAPACITADOS

Aunque unos pocos directores del programa, actuando sobre la base de la definición amplia de discapacidad (según la cual todos los niños del Head Start son discapacitados) consideraron que

ya estaban cumpliendo con el mandato y no realizaron ningún esfuerzo adicional de reclutamiento, en la mayor parte de los programas se trató de reclutar y empadronar niños severamente discapacitados con más empeño que antes del mandato. Se tomó contacto con organismos especiales, se lanzaron campañas publicitarias a través de periódicos, radios y volantes. A pesar de todo esto, la gran mayoría de los niños designados como discapacitados ingresaron a través de los procedimientos regulares del Head Start. Eran la clase de niños a los que el programa siempre había atendido. Lo típico fue que la condición de "discapacitado" fuera asignada a los niños después de su entrada en dicho programa.

En cierto número de ocasiones se nos dijo que "tratamos de encontrar niños severamente discapacitados, pero sencillamente no los había". El fracaso de los esfuerzos especiales tendientes al reclutamiento se puede explicar en parte por el modo en que reaccionaron a esos esfuerzos los organismos comunitarios que tradicionalmente atendían a los "discapacitados" en ambientes segregados. Visitamos a representantes de esos organismos como parte de nuestro trabajo de campo. Muchos sostuvieron que, aunque en general estaban de acuerdo con la idea de mezclar niños discapacitados con niños típicos, sentían que el Head Start no satisfacía las necesidades de los pequeños severamente discapacitados. La imposibilidad del Head Start de reclutar niños severamente discapacitados parecía estar directamente relacionada con tales perspectivas, y también con el monopolio de la prestación de servicios por parte de personas que sustentaban esas opiniones.

Otro factor de importancia en el mismo fracaso reside en que la incidencia de las discapacidades severas en la población preescolar es muy baja. Son pocos los niños con esas características, especialmente en las comunidades en las cuales otros organismos tienen programas bien desarrollados.

TRAZANDO LOS LIMITES

Como ya hemos señalado, las características generales de la población de los niños del Head Start sólo cambió en términos modestos, si es que cambió en algo, como resultado del mandato. En vista de que los rasgos de esa población fueron los mismos del año anterior, y que un 10 por ciento tenían que ser definidos como discapacitados, surgió el problema de decidir a quién designar con tal denominación.

De acuerdo con las instrucciones que acompañaban a los programas, sólo debían considerarse parte del 10 por ciento requerido a los niños que habían sido *profesionalmente* diagnosticados como discapacitados. Para tratar de cumplir con el mandato, los programas recurrieron en mayor medida a profesionales para el examen y la evaluación de los niños. Esto ayudó al personal del Head Start a encarar algunas de las ambigüedades involucradas en el diagnóstico de discapacidad, pero no resolvió el problema. Al examinar a un niño, por ejemplo, los profesionales anotan en su historia clínica que tiene una hernia umbilical, un problema de articulaciones o un soplo cardíaco. Pero es el personal el que debe decidir si esas dolencias son "discapacitantes". Los niños eran designados como discapacitados por el personal del Head Start, y en última instancia era su juicio el que prevalecía. El personal de diferentes programas desarrolló sus propias definiciones y las aplicó para satisfacer las exigencias del mandato. De modo que las variaciones en las tasas de empadronamiento de los discapacitados sólo adquirían sentido en relación con los diversos conceptos de "discapacidad", que cambiaban de programa a programa.

La naturaleza y disponibilidad de los organismos comunitarios que prestan servicios a los niños discapacitados no sólo afectó el reclutamiento posible por parte del Head Start, sino que también determinó las categorías en las que se clasificaba a los niños. Si, por ejemplo, una comunidad contaba con una clínica bien instalada de audición y lenguaje, existía la tendencia a que más niños fueran clasificados como discapacitados en esa área, puesto que era probable que se pidiera a esa clínica que prestara asistencia especial en la evaluación al personal del Head Start.

EFECTOS DE LA ROTULACION

El personal del Head Start en algunos programas era renuente a rotular niños como "discapacitados"; les preocupaban las consecuencias duraderas de iniciar una carrera escolar con tal estigma. Tal como un maestro nos dijo, "Ya es bastante malo que a estos niños se los conozca como 'Chicos del Head Start'. Uno no quiere que empiecen recibiendo dos golpes".

Aunque podría haber confusión y ansiedad en cuanto a la designación de los pequeños, los supervisores del Head Start sentían que debían realizar esa tarea para cumplir con los requerimientos de Washington. Algunos resolvieron la contradicción entre la nece-

sidad de diagnosticar y el deseo de no estigmatizar absteniéndose de comunicar a los padres, al resto del personal y a los organismos comunitarios qué niños estaban en las listas de discapacitados, a los que por otra parte no designaban de esa manera. En esos casos, el ser discapacitado representaba más un aspecto administrativo que una preocupación programática o un rótulo estigmatizante. Pero en otros programas las cosas no se hicieron así, y fueron designados como discapacitados ciertos pequeños que en el pasado no lo habrían sido. Al visitar algunos centros, nuestros observadores encontraron que el personal no estaba seguro de si un niño determinado estaba en la lista o no. En otros centros, el hecho de que estuviera en la bista hacia que el niño fuera objeto de atención especial y que el personal tuviera mayor conciencia de las diferencias y necesidades peculiares de esa criatura. Para algunos de estos niños, ser "discapacitados" significaba recibir servicios que de otro modo no se les hubieran brindado. Para otros, sólo significaba que se los conocía como "discapacitados" sin que recibieran ningún servicio especial. De modo que el ser incluido en la lista de discapacitados podía tener diversos efectos.

LO QUE MODIFICO EL MANDATO

Les preguntamos a directores de centros locales Head Start si antes del mandato habían atendido a niños discapacitados. Casi sin excepciones respondieron que sí, pero que no necesariamente los habían visto como discapacitados. Cuando les preguntamos a cuántos niños discapacitados habían atendido el año anterior, contestaron que estimar esas cifras era difícil, si no imposible. Las razones eran que "el año pasado los niños no fueron rotulados como discapacitados", "antes no separamos a nuestros discapacitados", "hasta hace poco tiempo la mayoría no estaban diagnosticados profesionalmente", etcétera. De modo que al personal le resultaba difícil determinar retrospectivamente cuáles de los niños empadronados el año anterior habrían sido clasificados como discapacitados de ser reclutados en el año del mandato. Existía una fuerte tendencia a subestimar ese número.

La mayor parte del personal de los programas con el que hablamos entendía que había cumplido con las reglas del Congreso: estaban atendiendo y habían diagnosticado como discapacitada al 10 por ciento de su población. En general, lo que nuestros observadores vieron indicaba que el personal del Head Start no reali-

zaba ninguna tergiversación deliberada al comunicar las cifras a Washington. Se trataba de personas que intentaban encarar problemas de significados y de definiciones, procurando desarrollar una definición operativa de lo que se les había ordenado que definieran y censaran. Como ya lo hemos señalado, parte del personal inicialmente pensó que el mandato se refería a los niños severamente menoscabados, cosa que era correcta. Pero al tratar de reclutar a tales niños encontraron pocos candidatos, de modo que redefinieron la discapacidad para poder incluir en la categoría a niños más "típicos". Aquellos que anteriormente habían sustentado definiciones más amplias, desarrollaron otras que clarificaban distinciones. Se discutieron las consecuencias morales de clasificar niños como discapacitados. El personal buscó consejo profesional que lo ayudara a esclarecer los conceptos. Algunos desistieron frustrados. Otros (cada vez más a medida que transcurría el tiempo) comenzaron a pensar de distinta manera sobre los niños que atendían. Un director nos dijo: "No sabíamos que teníamos tantos discapacitados hasta que empezamos a contarlos". Otro afirmó: "Ahora que el personal tiene una idea de cómo se define al 'discapacitado', se siente cómodo. Los han tenido siempre, la definición los cambió". Aunque no eran los niños los que cambiaron, el personal modificó sus definiciones y se vieron alteradas las ideas que respondían al sentido común. Las cifras oficiales sometidas por el Head Start a la consideración de Washington reflejaban esos cambios. Así, el mandato tuvo un efecto significativo sobre la tasa oficial de niños discapacitados empadronados, sin que se modificaran apreciablemente las características de la población a la que se prestaban servicios.

CONCLUSION

A medida que el mandato pasaba al mundo del sentido común, su intención inicial se perdía o transformaba en el curso de un proceso complejo mediante el cual las personas discernieron, ordenaron y reordenaron sus propios mundos. Nuestra preocupación no ha sido la de concentrarnos en los efectos del mandato sobre los niños, aunque ésta es una cuestión importante, sino en sus consecuencias para los investigadores, los elaboradores de políticas, los profesionales y los estudiosos universitarios.

Los resultados específicos de nuestro estudio tienen aplicación general. En primer término, proveen una clara ilustración del

modo en que, al requerirse a una organización que preste servicios a "tipos" específicos de clientes, tales tipos se convierten en mercadería más preciada, se intensifica la competencia por ellos y aumentan las tasas oficiales de ocurrencia (Bogdan, 1973; Wallace, 1968). Cuando a una organización se le pide que reclute y cense "tipos" particulares de clientes, el personal tiende a adoptar definiciones más amplias, que permitan abarcar a más personas dentro de la categoría de que se trate (Bogdan, 1971). Los datos sobre los que informamos aquí también demuestran que un mandato nacional que exige el conteo de "tipos" particulares puede reificar y legitimar categorías diagnósticas; por ejemplo, los niños que tienen problemas para quedarse tranquilos se convierten en emocionalmente perturbados, y los niños que eran lentos se convierten en retrasados mentales.

El estudio nos permitió percibir la amplia variedad de respuestas, definiciones y efectos que podría generar una determinada política nacional. Por cierto, en nuestro estudio hay datos que sugieren que si se le requiere a la gente que cuente a ciertos "tipos" de clientes, el resultado es una "rotulación" de personas. Pero se ve con claridad que el pedido de conteo tiene una variedad de efectos. Algunas personas se resisten enérgicamente a aplicar rótulos y encuentran modos de llenar los requerimientos de producción de una tasa oficial absteniéndose de estigmatizar. De modo que este estudio presenta un cuadro más complicado y diverso de la aplicación de rótulos, la producción de estadísticas oficiales y la relación entre ambos puntos. Aunque dirigido hacia todas estas cosas, estipula un principio de importancia suprema para los interesados en la teoría sociológica y su relación con las políticas públicas.

Al principio de este artículo citamos un informe al Congreso (U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, 1974), según el cual el 10,1 por ciento de los niños del Head Start habían sido profesionalmente diagnosticados como discapacitados, y el número de niños discapacitados empadronados se había duplicado aproximadamente desde el año anterior. Hemos señalado la gran disparidad entre tales datos y los nuestros. La diferencia se produce porque la encuesta sobre la que se informa al Congreso no considera problemático el término "discapacitado" ni sus diversas subcategorías, ni tampoco cuestiona el proceso de conteo de los discapacitados, temas que a nosotros nos interesaron esencialmente. El hecho de que da por sentada la terminología y de que no le preocupa la naturaleza social de la producción de tasas oficiales de desvia-

ción llevó a la Oficina de Desarrollo del Niño a formular preguntas que forzaron al personal del Head Start a proporcionar conteos específicos de los niños discapacitados, a veces a pesar de su mejor juicio en contrario.

La mayor parte de los estudios sobre el efecto de las decisiones políticas nacionales o estaduales no examinan la cuestión del significado ni la manufactura de estadísticas oficiales. Esto es particularmente cierto respecto de los estudios que se centran en categorías tales como "el desempleado resistente", "las personas mayores" y, más recientemente, "los padres que maltratan a los niños". Lo que parece subrayarse es el gran tamaño de la muestra, además de "los hechos". Los interesados en los efectos de las políticas nacionales, tanto en el nivel teórico como en el aplicado, con frecuencia comprenden poco el modo en que tales políticas entran en la trama de interacción de sus propias actividades, e influyen sobre la producción de tasas oficiales de desviación. Hemos tratado de proporcionar algún grado de comprensión sobre dicho proceso, y de interesar a otros en nuestro enfoque.

Capítulo 12

DEFENDIENDO ILUSIONES*
LA LUCHA DE LA INSTITUCION POR LA SUPERVIVENCIA

Por definición, todas las organizaciones tienen metas y estructuras formales. Siguiendo la tradición weberiana (Weber, 1947), hasta hace poco tiempo los científicos sociales subrayaron los elementos instrumentales de las organizaciones formales. Estas organizaciones han sido conceptualizadas como estructuras racionales orientadas hacia la prosecución de las metas estatuidas (Blau y Scott, 1962; Etzioni, 1962). Por ejemplo, Blau y Scott (1962, pág. 1) definen la organización como una unidad social compuesta por personas que trabajan juntas para alcanzar fines comunes. Vistas desde esta perspectiva, las metas definen el propósito de la organización, la razón de su existencia, mientras que las estructuras formales representan los medios racionales utilizados para lograr aquellas metas.

No obstante, cada vez más los sociólogos y antropólogos han comenzado a dirigir su atención hacia la naturaleza simbólica de las metas organizacionales y de las estructuras formales (Bittner, 1964; Jacobs, 1969; Kamens, 1977; Meyer y Rowan, 1977). Las metas organizacionales justifican la existencia de la organización y dan a los miembros una idea del sentido de sus actividades (Jacobs,

*Steven Taylor y Robert Bogdan. Este artículo apareció originalmente en *Human Organization*, No. 39 (3), págs. 209-218, 1980.

1969). Las estructuras formales representan un medio para ostentar la responsabilidad y racionalidad de la organización (Meyer y Rowan, 1977, pág. 344). De modo que las metas organizacionales y las estructuras formales actúan como mitos legitimantes empleados para obtener el apoyo del público externo del que las organizaciones dependen para su supervivencia. Por ejemplo, las metas y las estructuras formales de las universidades están destinadas a legitimar la idea de que los estudiantes han adquirido las experiencias educacionales necesarias para el desempeño de ciertos roles en la sociedad (Kamens, 1977).

Toda organización enfrenta la posibilidad de que sus mitos legitimantes estallen. Hay una zona de sombra entre lo que las organizaciones dicen que hacen y las cosas en las que realmente se comprometen: entre las metas por las que abogan y sus prácticas cotidianas. Los estudios sobre organizaciones de servicios humanos revelan una gran discrepancia entre el mito formal y la realidad: los hospitales psiquiátricos no curan, las clínicas no vivifican, las escuelas reformatorio no protegen, los centros de lucha contra la drogadicción no rehabilitan y los programas de entrenamiento para el trabajo no entrenan.[1]

Este artículo trata sobre un tipo de organización que está embarcada en una lucha por la supervivencia: se trata de las instituciones para "retardados mentales", denominadas "escuelas estaduales". Tal como se emplea la palabra en este artículo, "instituciones" significa "instituciones totales", en el sentido de Goffman (1961, pág. xiii).

Nos interesa aquí el modo en que los portaestandartes de la organización (profesionales y funcionarios que ocupan posiciones administrativas) manejan la discrepancia visible entre metas y prácticas. Entre los protagonistas de nuestro estudio se cuentan personas con los títulos de director (superintendente), director asistente, funcionario comercial, jefe de servicio (administrador de nivel medio) y líder de equipo (administrador de nivel bajo). En *Asylums*, Goffman (1961) describe la distinción rígida entre el personal de la institución y las personas albergadas. Lo que Goffman no exami-

[1] Carol Weiss (1972, pág. 11) sostiene: "lo más frecuente es que los resultados de las investigaciones evaluativas revelen pocos cambios positivos". Véanse los estudios de Goffman (1961), Wiseman (1970), Gubrium (1975); Bogdan y otros (1974), Scott (1969), Roth (1971) y Kleinmen y otros (1977). Véanse también críticas históricas recientes tales como las de Platt (1969) y Roth (1971), además de Piven y Cloward (1971) y Szasz (1970).

na es la ambivalencia e incluso la hostilidad entre los diferentes niveles del personal: el personal de sala o de atención, por una parte, y los funcionarios de la institución, por la otra. Los funcionarios comparten ciertos aspectos que los distinguen de los otros niveles: su trabajo no involucra un contacto directo cotidiano con los residentes, sus identidades y carreras profesionales están entramadas en el trabajo con gente (Goffman, 1961, pág. 74), su formación académica les ha inculcado una ideología de servicio a la humanidad y, como el nombre de "portaestandarte" lo sugiere, representan a la organización en sus relaciones con el mundo exterior.

Por cierto, los profesionales y administradores de la institución difieren entre sí de acuerdo con sus responsabilidades y posiciones en la jerarquía. No obstante, a nosotros nos interesa lo que tienen en común en sus perspectivas y en sus reacciones al mundo exterior. Asimismo, aunque no sostenemos que esas perspectivas y reacciones sean compartidas por todos los portaestandartes, postulamos que ellas caracterizan las opiniones dominantes de aquellos que hemos estudiado.

Este estudio se basa en métodos cualitativos y procedimientos analíticos (Bogdan y Taylor, 1975). Las fuentes de los datos son amplias y diversas. Una de las principales fue una extensa observación participante en instituciones del nordeste (las Escuelas Estaduales Central, Cornerstone, Eastern y Empire)[2] realizada por los autores y por observadores alumnos entre 1970 y 1979. Tres de esas instituciones estaban ubicadas en un mismo Estado, y una cuarta en otro; tres eran antiguas, establecidas a fines del siglo pasado, mientras que la cuarta era una institución nueva, erigida en la década de 1970: tres estaban ubicadas en ciudades pequeñas, y la cuarta en un área urbana. En los momentos en que fueron estudiadas, la población de estas instituciones iba desde poco más de 250 hasta aproximadamente 3300 residentes.

También hemos utilizado datos de observación participante recogidos por observadores alumnos en siete escuelas estaduales adicionales ubicadas en el Estado mencionado en primer término. Del mismo modo que Eastern, Empire, Cornerstone y Central, estas escuelas estaduales eran considerablemente diversas entre sí en cuanto a tamaño, antigüedad y área geográfica. Aunque estos datos nos permitieron generalizar nuestros hallazgos, no basamos ninguna conclusión exclusivamente en los datos recogidos por otros.

Además, uno de nosotros, empleando un enfoque de obser-

[2]Todos los nombres empleados en este artículo son seudónimos.

vación participante, visitó otras 11 instituciones de otros 5 Estados: una en un tercer Estado del Nordeste, una en un Estado del Oeste, dos en un Estado del Centrooeste, tres en un Estado del Sur, cuatro en un Estado del centro de la costa atlántica. Tres de estas instituciones fueron recorridas en 1979; las restantes, en 1980.

Todas las observaciones participantes, realizadas por nosotros mismos o por otros, se centraron en la vida en las salas de estas 15 instituciones (véase Bogdan y otros, 1974; Taylor, 1977). No obstante, también se llevaron a cabo entrevistas semiformales con por lo menos uno y usualmente con varios funcionarios de alto nivel de cada institución. Asimismo, fue típico que nosotros y los observadores alumnos fuéramos llevados a recorrer las instituciones por funcionarios, antes de que empezáramos a observar la vida en las salas. En varias instituciones, informamos sobre nuestros resultados a los funcionarios, al concluir el período de observación. En la Empire, por ejemplo, nos reunimos con los administradores para discutir las observaciones de 15 observadores alumnos graduados, cada uno de los cuales pasó 6 días completos viviendo en la institución. Desde luego, en esas ocasiones registramos cuidadosamente las reacciones de los funcionarios a nuestros hallazgos y observaciones.

Una segunda fuente de datos la constituyen los documentos y materiales escritos: folletos, enunciados de políticas, comunicaciones internas, estadísticas y periódicos de la institución para suscriptores. En algunas ocasiones obtuvimos respuestas escritas de los administradores a la crítica proveniente del exterior.

Otra fuente es la información pública, por ejemplo los registros tribunalicios y los artículos de diarios. Cuando nuestra única fuente de datos fue la información pública, no tratamos de ocultar los nombres de las instituciones.

Finalmente, pasamos cierto tiempo con los administradores y profesionales en convenciones anuales de profesionales, reuniones sociales y otros encuentros. Con frecuencia esos contactos constituyeron las mejores fuentes de datos acerca de las perspectivas de los administradores.

En la sección siguiente describimos los acontecimientos que han puesto a prueba la legitimidad de las escuelas estaduales para retardados. El resto del artículo está dedicado al modo en que los portaestandartes institucionales desarrollan una manera de ver el mundo y estrategias prácticas para manejar la discrepancia entre metas y logros. Primero mostramos cómo se ha desarrollado un conjunto de mitos legitimantes para justificar la existencia de las

instituciones. En segundo lugar consideramos la manera en que los administradores manejan las relaciones con el mundo exterior. En tercer término, describimos los informes y defensas utilizados por los portaestandartes cuando enfrentan la crítica exterior.

EL ATAQUE DESDE AFUERA

Las escuelas estaduales para retardados mentales son objeto de crítica desde hace unos quince años. Todas las organizaciones son criticadas en un momento u otro. Lo que distingue en este aspecto a las escuelas estaduales es que la crítica provino de una gama de fuentes respetables, tuvo una amplia difusión y puso en cuestión la legitimidad de la existencia misma de las instituciones como organizaciones de servicio.

Denuncias

A lo largo de su historia, las escuelas estaduales no han sido inmunes a la crítica pública. Un nuevo y sostenido asalto se inició a mediados de la década de 1960, cuando el senador Robert Kennedy realizó visitas sorpresivas a cierto número de escuelas estaduales de Estados del Nordeste. La indignación de Kennedy por lo que observó tuvo difusión en escala nacional y colocó a los funcionarios institucionales en una posición defensiva de la que nunca han podido emerger. Kennedy recorrió una de las escuelas estaduales que tomaron parte de este estudio, y fue citado como sigue en *The New York Times:* "He sido sorprendido y entristecido por lo que vi allí... Hay niños deslizándose hacia la confusión total y la dependencia de por vida".

Poco después de la denuncia de Kennedy, Blatt y Kaplan (1974), el primero un respetado especialista del campo del retardo mental y el segundo fotógrafo, publicaron otra denuncia basada en fotografías tomadas secretamente en las salas traseras de escuelas estaduales de cierto número de Estados del Nordeste. Su libro, *Christmas in Purgatory,* pinta la degradación, el maltrato y la escualidez; ulteriormente constituyó la base de un artículo que apareció en *Look,* artículo éste que mereció la mayor respuesta de los lectores en la historia de esa revista.

La década de 1970 presenció un ataque frontal a las escuelas estaduales bajo la forma de denuncias en los medios de comuni-

cación social. La exposición de Geraldo Rivera (1972) sobre la Escuela Estadual Willowbrook de Staten Island, Nueva York, tuvo una difusión de nivel nacional. Fragmentos de una película tomada en la institución fueron exhibidos ulteriormente en el *Show de Dick Cavett*. En casi todos los Estados del país han aparecido en los medios denuncias similares.

El movimiento del consumidor

La primera organización nacional de padres de retardados mentales fue fundada hacia 1950. Desde entonces los agrupamientos de padres en todo el territorio de los Estados Unidos son cada vez más activos en la demanda de servicios de calidad para sus hijos. Mientras que en una época los progenitores cumplían funciones de voluntarios en las instituciones (por ejemplo, patrocinando la venta de productos horneados) en la actualidad es más frecuente que actúen como guardianes. En la mayoría de los litigios institucionales registrados en todo el país, las organizaciones de padres han sido actores demandantes. La década de 1970 también presenció el desarrollo de organizaciones de las propias personas retardadas; la más notable, *People First* ("las personas primero") inició su actividad en Oregon y ahora tiene capítulos en cierto número de Estados. Tal como implícitamente lo propone su nombre, *People First* ha demandado que se aseguren a los retardados los mismos derechos y privilegios de que gozan los otros miembros de la sociedad.

La extensión del Movimiento de los Derechos Civiles

Hacia fines de la década de 1960, el interés público y los abogados de los derechos civiles comenzaron a dirigir su atención hacia la situación de los retardados. Sus esfuerzos dieron por resultado una larga serie de aplastantes victorias legales. En el juicio de *Wyatt versus Stickney*, un hito legal en el Estado de Alabama, en el año 1972 un juez de distrito federal estipuló que los retardados mentales institucionalizados tienen el derecho constitucional de recibir tratamiento (en las condiciones "menos restrictivas", es decir, más normales). En Willowbrook, otro juez federal dictaminó en *NYRSAC versus Rockefeller* que las personas residentes en estas instituciones tienen el derecho constitucional de ser protegidas

del daño. El juez Judd, el juez federal del que se trata, encontró que las condiciones en Willowbrook eran "inhumanas" y tomó nota de "un fracaso en la protección de la seguridad física de los... niños, y deterioro más bien que mejoría después de la internación en la Escuela Estadual Willowbrook". Una corte que dictó sentencia en el caso de *Halderman versus Escuela Estadual Pennhurst,* en Pennsylvania, cuestionó la legalidad de la existencia misma de instituciones totales segregadas para retardados mentales. En esta sentencia, que ha sido modificada por tribunales de nivel superior y aún está en apelación, el juez de distrito federal Raymond Broderick ordenó al Estado de Pennsylvania que creara alternativas comunitarias para todos los residentes en Pennhurst y que efectivamente cerrara esa escuela, considerada como una "institución típica" en la causa. Juicios análogos se registraron o fueron ganados en una gran cantidad de Estados, entre ellos Minnesota, Nebraska, Tennessee, Florida, Kentucky, Michigan, Virginia Occidental, Connecticut, Maine, Rhode Island, Massachusetts, Dakota del Norte, Nueva Jersey y otros.

La legislación federal

Aguijoneado por la amplia publicidad negativa que afectó a estas instituciones en todo el país, el Congreso de los Estados Unidos promulgó una larga serie de leyes destinadas a mejorar las instituciones existentes o a crear alternativas comunitarias. Entre estas leyes se destacan la Sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973, que ordenó no discriminar en perjuicio de personas discapacitadas; el Acta de Asistencia a los Discapacitados por Razones de Desarrollo y Declaración de Derechos de 1975, que proporcionó fondos a los Estados para brindar servicios a los retardados mentales; el Título XIX de la legislación Medicaid, que, entre otras cosas, destina importantes subsidios a los Estados para financiar servicios institucionales y comunitarios para los retardados, y la ley 94-142 que dispone una "educación pública apropiada gratuita" para todos los niños discapacitados, incluso para los más severamente menoscabados y para los residentes en instituciones. El testimonio legislativo en torno de la sanción de cada una de estas leyes permite advertir la existencia de una aguda conciencia en el Congreso sobre la situación de las personas institucionalizadas.

Las perspectivas de la ciencia social

Tradicionalmente, el campo del retardo mental o, según la designación más conocida, de la "deficiencia mental", ha estado dominado por las perspectivas médica y psicológica. Sin embargo, desde comienzos de la década de 1960 las perspectivas de la ciencia social han desempeñado un importante papel en la formación de la opinión profesional sobre el tema. Los estudios de Braginsky y Braginsky (1971), Goffman (1961), Tizzard (1970), Vail (1967) y Wolfensberger (1975), todos los cuales, elaborados a partir de perspectivas sociológicas o antropológicas, apuntan a los efectos deshumanizantes de la institucionalización, son ampliamente conocidos y respetados entre los profesionales e investigadores del campo del retardo mental. De las perspectivas de la ciencia social proviene el principio de la normalización, desarrollado primeramente en Escandinavia, y difundido en los Estados Unidos por Wolfensberger (1972). La importancia del principio de normalización reside en que articula una filosofía y un enfoque alternativos y claros, en reemplazo de la práctica de segregar a las personas retardadas en instituciones congregantes.

Los portaestandartes institucionales de este estudio no sólo tienen plena conciencia de las críticas recientes a la vida de las instituciones, sino que ellos mismos enfrentaron la crítica del exterior. Con una posible excepción, todas estas escuelas estaduales han sido objeto de denuncias públicas en la década de 1970. En algunas se realizaron investigaciones independientes especiales sobre muertes cuestionables y condiciones abusivas. Por lo menos cuatro fueron sometidas a juicios, en tanto que otras han sido atacadas por grupos legales o de amparo. En la Escuela Estadual Empire, fueron detenidos hace unos años 24 miembros del personal de atención acusados de ser responsables de abusos, como resultado de una investigación realizada por un policía estadual encubierto, que se hizo pasar por empleado de atención durante un año. Estos hechos arrojaron a las escuelas estaduales a una lucha por la existencia, que un comentador (Wolfensberger, 1975) ha denominado la agonía del modelo institucional.[3]

[3]Obsérvese que las críticas a las escuelas estaduales no han exigido simplemente la liberación de los retardados mentales recluidos en las instituciones, sino también la provisión de servicios en pequeños escenarios hogareños, con programas, trabajo y actividades sociales desarrollados en el seno de la comunidad. En segundo lugar, los muy publicitados sistemas de servicios comu-

LA TRANSFORMACION SIMBOLICA DE LAS INSTITUCIONES

Ha sido tradicional que para justificar la existencia de escuelas estaduales para retardados mentales se recurriera a uno o más de tres mitos legitimantes (Davis, 1959; Kanner, 1964; Sarason y Doris, 1959; Wolfensberger, 1975; véanse también los artículos de los fundadores del modelo institucional moderno, incluidos en Rosen y otros, 1976). En primer lugar, como la denominación "escuelas estaduales" lo sugiere, estas instituciones han sido erigidas como centros de entrenamiento y educación para los retardados moderados. La educación y el entrenamiento se definieron no tanto en términos de instrucción escolar como de disciplina moral y trabajo intenso, sin que se excluyera el cuidado de los discapacitados severos. En segundo término, las instituciones se han legitimado como encargadas de la custodia de los retardados severos y profundos y de los discapacitados múltiples. Algunas instituciones fueron fundadas como asilos de custodia o enfermerías para sujetos incapaces de movilizarse por sí mismos. Por ejemplo, Empire, creada a fines del siglo XIX, se denominó inicialmente "Asilo Estadual de Custodia Empire para Idiotas Ineducables". Todas las instituciones, con independencia de sus fines originales, finalmente desarrollaron departamentos de custodia para el cuidado de los residentes severamente discapacitados. Finalmente, las escuelas estaduales se han justificado como organismos de control social. Aguijoneadas por el movimiento eugenésico de fines de siglo, muchas instituciones fueron fundadas para segregar a los retardados, en especial a los "débiles mentales de alto grado", y de tal manera impedir la proliferación en la población de los sedicentes genes defectuosos asociados con el delito, la debilidad mental y la degeneración. Así, la Escuela Estadual Central, se estableció durante la última parte del siglo XIX como "Asilo Estadual de Custodia para Mujeres Débiles Mentales en Edad de Procrear".

En el período moderno (ulterior a la Segunda Guerra Mundial) las escuelas estaduales han tenido como mitos legitimantes la educación de los retardados más moderados y la custodia de los discapacitados más severos. Con el debilitamiento del movimiento eugenésico en la década de 1920, el control social dejó gradualmente de servir como mito legitimante. Hacia el final de la Segunda Guerra Mundial, los profesionales y funcionarios de las institucio-

---

nitarios se encuentran en el Este de Nebraska y en la región Macomb-Oakland, de Michigan.

nes ansiaban que su posición no diera pie a ninguna confusión con cualquier prolongación lógica de las políticas eugenésicas de la Alemania nazi.

Hasta hace poco tiempo, la institución moderna se legitimó presentándose como un lugar en el cual se proporciona a los retardados un cuidado y tratamientos benignos. Los críticos, no obstante, han hecho estallar esta imagen. Tal como surge fehacientemente de denuncias públicas, investigaciones de estudiosos, pruebas tribunalicias y críticas de profesionales, las escuelas estaduales no han proporcionado educación ni cuidado humanitario. Antes que educar, la institución debilita; en lugar de proporcionar cuidado, somete a abusos. De modo creciente, algunos críticos no se conforman con señalar una discrepancia entre las metas y las condiciones reales; ellos sostienen que la institución, por su naturaleza misma, es incompatible con metas terapéuticas, educacionales o humanitarias.

Lo que está ocurriendo en el presente es una transformación simbólica de las escuelas estaduales, como respuesta a los ataques desde el exterior. Las metas, estructuras formales y el vocabulario antiguos ya no sirven para legitimar la existencia de estas escuelas a los ojos del público externo, ni tampoco ante los propios funcionarios institucionales. Los antiguos mitos legitimantes están siendo descartados, y se crean otros nuevos. No puede sorprender que estos nuevos mitos legitimantes se adecuen a las ideologías corrientes en el campo del retardo mental y al vocabulario empleado por los críticos de las instituciones.

Las escuelas estaduales de este estudio están procediendo a cambiar sus metas, estructuras y vocabulario siguiendo los lineamientos de lo que se ha denominado "modelo basado en el desarrollo" (Wolfensberger, 1975), equivalente clínico del principio de normalización. Esta tendencia está bien resumida por el hecho de que la Escuela Estadual Willowbrook, cuyo nombre se convirtió en sinónimo de nido de víboras en la mente del público, ha sido rebautizada como "Centro de Desarrollo Staten Island". Ninguna de las instituciones de este estudio ha realizado una transformación simbólica perfecta. En alguna medida persisten las estructuras y el vocabulario antiguos.

Algunas instituciones han avanzado más que otras en la creación de nuevos mitos legitimantes. Las relaciones de una institución con el mundo exterior parecen importantes en cuanto a su gravitación sobre la medida en que ha desarrollado metas, estructuras y vocabulario nuevos. Así, las instituciones rutinariamente expues-

tas a la crítica del exterior, proveniente de estrados judiciales, periodistas, profesionales o padres, es aparentemente más probable que suscriban un modelo basado en el desarrollo. Las ubicadas en áreas remotas es más probable que se aferren a los elementos de un modelo médico o de custodia tradicional. Sin embargo, nuestros datos no avalan una explicación lineal simple. Lo importante es que todas las instituciones se están moviendo en la misma dirección.

Las metas

Muchas de las instituciones de este estudio se denominaron originalmente "asilos". Un poco antes de principios de siglo fueron rebautizadas como "escuelas estaduales" u "hospitales estaduales". En la década de 1970 muchas instituciones volvieron a recibir un nombre nuevo: "centro de desarrollo", "centro regional" o "centro de educación y entrenamiento". El Estado en el que están ubicadas las escuelas Central, Empire y Cornerstone ha rebautizado recientemente a todas las instituciones de este tipo, que ahora se denominan "centros de desarrollo".

A principios de la década de 1970, las metas institucionales fueron enunciadas en términos de educación y custodia. Un boletín oficial publicado por la Escuela Estadual Empire hacia 1972 dice lo siguiente:

> La Escuela Estadual Empire, responsable del cuidado y tratamiento de retardados mentales, es una de las varias escuelas estaduales del Departamento de Higiene Mental de (nombre del Estado)... Algunos de los propósitos de la escuela son: 1) cuidar a los residentes incapaces de valerse por sí mismos; 2) ayudar a aquellos que pueden ser aceptados en la comunidad como ciudadanos útiles, y 3) enseñar a cada residente a bastarse a sí mismo en la medida de lo posible.

A mediados de la misma década, muchas instituciones habían desarrollado un nuevo conjunto de metas, que subrayaba el potencial de los residentes para desarrollarse y crecer. Una declaración preparada por la administración de la Escuela Estadual Central presenta las metas del servicio prestado a los niños de la manera siguiente:

> El objetivo del Servicio de Capacitación de Niños será promover la realización óptima del potencial de cada individuo para lograr una adaptación fruc-

tuosa y satisfactoria a su ambiente, y a las otras personas de ese ambiente, y para realizar aportes a la sociedad.

La Escuela Estadual Cornerstone, una de las instituciones más "progresistas" del estudio, adoptó la meta de la normalización a mediados de la década de 1970. Una declaración acerca de su política oficial expresa la meta de "promover programas, tanto en la institución como en comunidad, que se rijan tan estrechamente como sea posible por los principios de la normalización". Otra publicación define la filosofía de Cornerstone: "Normalización, el concepto de proporcionar un ambiente y programas que permitirán a los discapacitados actuar dentro de lo que se consideran normas aceptables de su sociedad". Hacia fines de la década de 1970, el organismo responsable del funcionamiento de las instituciones de ese Estado había adoptado la meta de la normalización en todas sus escuelas.

Las estructuras formales

Tal como lo formulan Meyer y Rowan (1977, pág. 346), las organizaciones reflejan estructuralmente la realidad social creada por sus metas. Tradicionalmente, los asilos o las escuelas estaduales estaban organizados como una rígida jerarquía médica. Gobernando a las instituciones había "funcionarios médicos" o "superintendentes". Los supervisores del servicio en las salas, por lo general enfermeros, ocupaban el nivel siguiente en el orden de picoteo institucional. Los empleados de atención en las salas estaban en el último peldaño de la organización. Los maestros y otros profesionales eran empleados sin autoridad ejecutiva.

La institución moderna está en proceso de reorganización. De acuerdo con su organización formal, la autoridad y la responsabilidad están siendo descentralizadas. Subsisten elementos jerárquicos. Hay un director, un director asistente, jefes de servicio (por ejemplo, a cargo de los servicios de niños o adultos), líderes de equipo, coordinadores de unidad y personal de atención directa. Típicamente, las posiciones administrativas son ocupadas por profesionales con formación en psicología, educación o gerencia. Pero, según la estructura formal, la toma de decisiones cotidianas se realiza con un "enfoque de equipo" o "unidadización" (Sluyter, 1976). En los términos de un administrador optimista, "Nuestra nueva filosofía es la unidadización. El servicio girará en torno del

paciente y el paciente no quiere vivir de un modo que simplemente es conveniente para el personal". Otro portaestandarte explicó lo que el enfoque de equipo significaría en su institución:

El psicólogo podría diagnosticar problemas y prescribir servicios y dar instrucciones. El asistente social podría utilizar el escenario de la comunidad para ubicar sensatamente a estos hombres en actividades comunitarias. Los consejeros podrían timonear el barco cotidiano de los residentes. El médico y el enfermero podrían ocuparse de los problemas médicos. El maestro podría prepararlos básicamente según las necesidades educacionales que se les plantearán cuando entren en la comunidad. El terapeuta en lenguaje podría mejorar sus capacidades al respecto, hasta que logren un modo de hablar expresivo y bien acogido. Finalmente, el personal de atención podría seguir las recomendaciones de todos los profesionales consultados, en lugar de comportarse como *baby-sitters*.

Otra tendencia reciente en las instituciones es la proliferación de políticas que gobiernan casi todos los aspectos del cuidado de los residentes. Esto refleja la atribución de una importancia creciente al despliegue de racionalidad y responsabilidad ante el mundo exterior, y también los requerimientos de las normas federales del Medicaid. Así, en todas las instituciones hay políticas concernientes a la información sobre incidentes, la aplicación de restricciones, técnicas posturales para los residentes que no se movilizan por sí mismos, procedimientos de economía doméstica, la preparación de comidas, etcétera. Además, todos los residentes institucionalizados tienen "planes de tratamiento" o "planes de capacitación individual" que contienen un enunciado de las metas terapéuticas, medios para alcanzar esas metas y mediciones del progreso realizado.

Irónicamente, según lo demuestran en alguna medida nuestros datos, la toma de decisiones en las instituciones, en todo caso, ha pasado a ser *más* centralizada en la última década. En el pasado, los empleados de atención tomaban decisiones acerca de la aplicación de restricciones o del aislamiento. Hoy los médicos deben certificar que tales prácticas tienen la finalidad de servir "los mejores intereses del residente". Además, los equipos de tratamiento y los empleados a título individual evitan tomar decisiones potencialmente controvertibles sobre el cuidado de los residentes o las prácticas en las salas, dejando la responsabilidad a los funcionarios de alto nivel.

Vocabulario

En ninguna parte es más evidente la transformación simbólica de las escuelas estaduales que en el vocabulario institucional (Meyer y Rowan, 1977, pág. 349). Como hemos señalado, han cambiado los nombres de las instituciones y de los cargos para presentar una nueva imagen. Del mismo modo, a los internados ya no se los denomina "pacientes", sino "residentes" o "clientes". Los edificios y las unidades de estar han sido rebautizadas para reflejar las presiones ideológicas actuales. En la Eastern, los edificios de custodia ahora se denominan "unidades de estar y aprendizaje". Otra institución se refiere a sus salas como a "hogares de transición". En las salas ("unidades") las actividades triviales y las prácticas tradicionales llevan nuevos nombres. Por ejemplo, la actividad de colorear dibujos y escuchar música, en una de las escuelas estaduales se llama "entrenamiento motivacional". En la tabla 1 se encuentran los mitos legitimantes de la institución tradicionales (metas, estructuras formales y vocabularios) y, contrastando con ellos, los nuevos mitos basados en el desarrollo creados en los últimos años. Una vez más debemos aclarar que no todas las instituciones han incorporado todos los elementos de los nuevos mitos legitimantes.

Cambios recientes en las metas, estructuras y vocabulario de las instituciones transmiten una preocupación por proporcionar a los residentes un cuidado normalizado e individualizado. Antes que reales, estos cambios han de verse como simbólicos. Estas escuelas estaduales *son* instituciones totales. La vida diaria de los residentes está rutinizada y regimentada. Nuestras propias observaciones durante un período de más de una década indican que las condiciones y abusos denunciados en los últimos 15 años, en alguna medida persisten hasta el día de hoy.

EL MANEJO DE LAS RELACIONES CON EL MUNDO EXTERIOR

Una de las consecuencias de las denuncias sobre la institución, los juicios y las críticas públicas ha sido que las actividades de una organización cerrada se abrieran a la mirada de todos. Hoy en día es un conocimiento común que las instituciones son lugares "malos". Casi todas las personas vinculadas de algún modo con el retardo mental han visto fotos de las escuálidas condiciones institucionales, en diarios, revistas o noticiarios. Los males de las instituciones son tan bien conocidos que (según lo informó recientemente

un artículo de *Newsweek*) los padres de niños con problemas severos explican la interrupción de los tratamientos que los mantienen vivos aduciendo que tendrían que terminar en una institución y debe evitárseles ese sufrimiento. En resumen, el rey no tiene ropa, y debe permanecer desnudo a la vista de todos.

Los portaestandartes institucionales, como los administradores de todas las organizaciones, manejan activamente las impresiones que se llevan de la institución las personas de fuera, presentando fachadas coherentes con las metas organizacionales (Goffman, 1959, 1961). Esto no es nuevo. Lo nuevo es que acontecimientos recientes tales como las denuncias, el escrutinio público, los padres militantes, etcétera, han exigido técnicas para el manejo de las impresiones cada vez más refinadas. Las instituciones ya no pueden negar automáticamente el acceso a personas del mundo exterior.

En el trato con la gente de afuera, las instituciones pueden utilizar muchas técnicas normales de relaciones públicas. Como signo de los tiempos, son numerosas las que emplean a un especialista en relaciones públicas, precisamente con ese propósito. Por ejemplo, los funcionarios redactan y distribuyen diversos folletos, bosquejando las metas y la filosofía de la institución, así como la amplia gama de servicios que se supone se brindan a los residentes. Los escritos institucionales presentan un cuadro irónicamente bienaventurado de la vida en la institución. Un folleto distribuido por la Escuela Estadual Central incluía el siguiente fragmento:

> Se ha dicho que ningún hombre es una isla. Tampoco lo es esta institución ni la gente que la forma. Para muchos es un puente, un puente entre una vida aislada y sin objeto en la comunidad, y una participación en la sociedad, útil e integrada. Para otros, es un oasis, que les ofrece el tipo de cuidado, protección y crianza necesarios para fomentar el florecimiento de una planta delicada. Para ninguno es una celda olvidada y descuidada, separada por un muro del resto del mundo. Es antes bien un lugar de dedicación y celo, que se nutre de la buena voluntad y los recursos y servicios de la sociedad y, a su turno, contribuye al beneficio y el bienestar de la misma sociedad. Sí... "Esta es la Escuela Estadual Central".

Del mismo modo, la institución envía gacetillas a la prensa anunciando acontecimientos especiales: días de campo, picnics, premios al personal, la visita de una celebridad. En 1976, una institución informó sobre el cambio de nombres de sus edificios, que en adelante llevarían designaciones vinculadas con la celebración del bicentenario de la independencia de los Estados Unidos; por ejemplo, "Hall de la Independencia". Otra institución patrocinó

un publicitado concurso de carteles en las escuelas secundarias locales, sobre el tema "En la escuela estadual, cuidamos".

Los funcionarios aparecen regularmente en público para promover la imagen preferida de la institución; disertan ante grupos de la comunidad, hablan por la radio o en la televisión locales. El director de una institución es invitado a escribir editoriales en un gran diario urbano. Además, con frecuencia las instituciones atienden pequeños puestos en las reuniones de la comunidad, a través de los cuales distribuyen material escrito.

Las instituciones reciben regularmente pedidos de personas del exterior que solicitan autorización para visitar o recorrer las instalaciones. Los funcionarios emplean una multitud de estrategias para encarar esa situación. Pueden negar el acceso a ciertos solicitantes (estudiantes universitarios o individuos sin patrocinio) apelando a la *retórica de los derechos*, es decir que recurren a su obligación de respetar el derecho de los residentes a la privacidad y la confidencialidad para mantener las condiciones de la institución ocultas al público. No obstante, a ciertas personas es difícil negarles el ingreso (padres, abogados, grupos protectores, funcionarios electos y otras personas influyentes), pues hacerlo equivale a correr el riesgo de que parezca un ocultamiento.

A veces las instituciones tienen salones apartados en los cuales se reúnen los residentes con los miembros de sus familias que los visitan. Como lo señala Goffman (1961, pág. 102), el decorado y el mobiliario de esos ambientes se aproximan mucho más a las normas del exterior que a los lugares de alojamiento reales. El personal lleva a esos salones a los visitantes inesperados, para "proteger la privacidad de los otros residentes" o "permitir que usted esté a solas con su hijo". Tengan o no salones para visitantes, el personal desea que los parientes avisen antes de apersonarse en el lugar. Esto permite vestir a los residentes con ropas normales (en lugar de las "estaduales") y asegurarse de que estén bañados y afeitados.

Quizás la institución patrocine visitas de "puertas abiertas" o "casa abierta" para los miembros de la comunidad. Estas tienden a ser representaciones muy preparadas durante las cuales las personas de afuera toman contacto con los programas modelos, se les muestran los más nuevos equipos y las más nuevas instalaciones, y se les presenta a los "personajes de la institución": una mujer de 101 años, un hombre que pinta cuadros, un niño con una enfermedad exótica. La "casa abierta" no está nunca realmente abierta, puesto que no se llega a las regiones traseras (las unidades

de estar, en especial las destinadas a los residentes más severamente discapacitados). De hecho, la "casa abierta" puede consistir sólo en exposiciones realizadas por el personal. En una de las instituciones, en esas oportunidades los funcionarios exhiben diapositivas de unidades de estar seleccionadas.

TABLA 1
La transformación simbólica de las instituciones. Metas, estructuras, vocabulario

	MODELO TRADICIONAL	NUEVO MODELO BASADO EN EL DESARROLLO
Metas	Custodia Educación	Normalización Capacitación
Estructura formal	Jerarquía rígida dominada por médicos Políticas formuladas vagamente Prácticas en gran medida gobernadas por la costumbre, la tradición	Enfoque en equipos, unidadización Todos los aspectos de la institución y de la atención de los residentes gobernados por políticas escritas
Vocabulario Nombre de la institución	Escuela estadual Hospital estadual	Centro de desarrollo, centro regional, o centro de educación y entrenamiento
Títulos del personal	Superintendente Supervisor Encargado de sala Empleado de atención Ayudante	Director Jefe de servicio, líder de equipo Coordinador de unidad Ayudante terapéutico, asistente de higiene mental, defensor
Lugares de alojamiento	Sala Sala de custodia Sala de castigo	Unidad, hogar de transición, unidad de estar y aprendizaje, unidad de tratamiento especial, unidad de modelación de la conducta
Designación de los albergados	Pacientes	Residentes, clientes
Categorías de los albergados	Grado alto, grado bajo, morón, idiota, imbécil	Retardados suaves, moderados, severos y profundos Discapacitados por razones de desarrollo
Extensión de las instituciones	Colonias	Hogares de transición, hogares grupales, residencias comunitarias
Prácticas	Camisas de fuerza *Tripping* Aislamiento	Medios restrictivos *Toileting* Exclusión temporaria
Actividades	Actividades denominadas con palabras que las describen: p. ej., caminatas, colorear dibujos	Entrenamiento motivacional, terapia de recreación

Algunas instituciones ofrecen recorridas a los grupos comunitarios interesados. Todas las instituciones lo hacen con las personas influyentes. Los funcionarios desalientan las recorridas en fines de semana, puesto que en estos días las instituciones se caracterizan por una completa ausencia de actividades estructuradas; dentro de lo posible, evitarán asimismo llevar a los extraños a unidades de estar típicas, especialmente a las "salas traseras" (denominadas así porque las unidades de custodia estaban históricamente ubicadas en la parte más alejada del edificio de la administración).

Cuando va a producirse la visita de una persona importante, el personal fregará los pisos, colocará nuevos cubrecamas, proveerá a los baños con jabón y papel higiénico, dispondrá elementos de decoración en las paredes y realizará esfuerzos especiales para que los residentes estén limpios y vestidos. En una sala de la Escuela Estadual Empire, inmediatamente antes de una recorrida el personal colocó en las camas de los residentes animales de felpa que fueron retirados después de la visita.

Los guías de la institución definen (Lyman y Scott, 1970) y predefinen (Hewitt y Stokes, 1975) las experiencias y observaciones de los extraños durante su recorrida. La recorrida típica comienza con una breve consideración de la filosofía de la institución, el carácter de sus clientes, sus penurias financieras y de otro tipo, y sus progresos a lo largo de los años. Durante la recorrida, los guías les dicen a los visitantes qué es lo que deben ver y cómo deben interpretarlo. Por lo general tienen preparadas justificaciones para la ausencia de programas o de cualquier forma de actividad significativa: los visitantes "se acaban de perder" o "llegaron demasiado temprano" para observar los programas ofrecidos a los residentes, o sucede que ese día es "feriado en la escuela" o "nuestro terapeuta tiene franco".

Sería engañoso sostener que el funcionario típico manipula o miente conscientemente a los extraños. Los administradores y profesionales enfocan su trabajo destacando los rasgos positivos de las instituciones y disimulando los negativos. Organizan su actividad de modo tal que se familiarizan más con aquellas partes de la institución que más estrechamente se aproximan al ideal terapéutico, y no con aquellas en las que ostensiblemente se produce el abuso. Tal como lo señala Roth (1971) a propósito de los profesionales de los hospitales públicos, los funcionarios de las escuelas estaduales tienden a dar la espalda a los acontecimientos cotidianos de las salas y pasan su tiempo físicamente aislados en enclaves administrativos. Muy pocas veces visitan las salas traseras, si es que

lo hacen alguna (ésta es una queja común entre el personal de atención directa). En gran medida, los portaestandartes institucionales creen en la realidad que crean para las personas de afuera.

Los mitos legitimantes de una organización estructurarán las explicaciones que a propósito de sus actividades brindan los portaestandartes. Por ejemplo, los ejecutivos de empresas comerciales tienen explicaciones preparadas para justificar las ganancias excesivas; los funcionarios de cárceles (por lo menos los que suscriben metas retributivas) tienen preparadas justificaciones para el trabajo impuesto a su población de presos; los oficiales militares tienen explicaciones preparadas para la pérdida de vidas. Los funcionarios institucionales tienden a proporcionar explicaciones diferentes de las condiciones abusivas o deshumanizantes, según sean partidarios de un modelo de servicio de custodia tradicional o de un nuevo modelo basado en el desarrollo. Desde luego, puesto que la mayoría de las escuelas estaduales están sufriendo transformaciones simbólicas, diferentes funcionarios de una misma escuela estadual tal vez presenten explicaciones que en algunos casos reflejan los mitos legitimantes tradicionales, y en otros los nuevos mitos. De modo análogo, un mismo funcionario puede ofrecer distintos tipos de explicaciones en diferentes momentos o en situaciones diversas.

Lo que determina una diferencia en los informes de los funcionarios es el hecho de que nieguen o por el contrario admitan la nocividad de las condiciones o de las prácticas. Si una institución se caracteriza por mitos legitimantes tradicionales, sus funcionarios se inclinarán a sugerir que las condiciones no son perjudiciales o que son inevitables. Si, por otra parte, la institución sustenta un modelo basado en el desarrollo, los funcionarios tenderán a admitir la nocividad de las condiciones, pero proporcionarán detalladas justificaciones razonadas o excusas acerca de las causas de esa nocividad. *Cualquier* funcionario negaría la existencia de ciertas condiciones o acontecimientos. No obstante, los críticos pueden documentar por lo menos algunas de sus acusaciones, de modo que aquella defensa tiene una utilidad limitada.

Negación del daño

Los funcionarios pueden explicar las condiciones deshumanizantes atribuyéndolas a la naturaleza de su población. Tal como un funcionario lo comentó durante una recorrida, "Las condicio-

nes aquí son malas, pero ¿qué se puede esperar con residentes que son retardados severos?" Esto es análogo a lo que Sykes y Matza (1957) designan como "negar a la víctima", y Ryan (1972) como "culpar a la víctima".

Históricamente, las escuelas estaduales nunca aspiraron a nada más que a proporcionar una simple custodia en los casoa de los retardados severos y profundos y de los discapacitados múltiples: alimentarlos, supervisarlos y limpiar lo que ensuciaran. Los funcionarios que se aferran a las perspectivas tradicionales niegan que el conjunto de los residentes más severamente discapacitados pueden mejorar. Si las salas hieden y están sucias, esto se atribuye a la presunta impermeabilidad de los residentes a la educación de esfínteres; si los residentes se mecen, se golpean en la cabeza, se sacan la ropa, se maltratan a sí mismos o a otros, la explicación es que todo ello se debe a las características intrínsecas de los retardados mentales severos. Esta línea de defensa ha sido resumida por Nelson Rockefeller en la explicación sobre las condiciones deshumanizantes de Willowbrook, que ofreció en respuesta a una pregunta formulada durante la audiencia en el Senado que debía confirmarlo como vicepresidente en 1974: "Es muy difícil conseguir que la gente dedique su vida a cuidar a seres humanos que realmente no son más que vegetales".

Un modo de negar la nocividad de las instituciones consiste en dar ejemplos de condiciones abusivas o deshumanizantes de escenarios no institucionales. Algunos funcionarios aducen que si bien las condiciones institucionales no son buenas, en ellas se brinda a los retardados una mejor atención que la que pueden recibir en cualquier otra parte. En las palabras de un administrador, "Siempre habrá necesidad de las instituciones... mientras tengamos problemas serios, como el de los retardados severos y profundos. Este es el mejor tratamiento que algunos de los chicos podrán conseguir". Los funcionarios proporcionan incontables ejemplos de abuso y explotación por parte de hogares grupales, familias sustitutas e incluso de las propias familias de los residentes. Uno de ellos explicó:

> En lo que respecta a esta institución, esto es lo mejor para algunos de estos chicos. Aquí se les da de comer, se los mantiene abrigados y vestidos. En los casos de algunos de ellos, esto no podría haber ocurrido de otro modo, porque provienen de situaciones hogareñas increíbles.

Los funcionarios también defienden a las instituciones conde-

nando a los críticos (Sykes y Matza, 1957). Un portaestandarte sostuvo que "La gente está siempre criticando a las instituciones y el modo en que son conducidas; incluso cuestionan que deban existir. Pero no ofrecen alternativas o soluciones". Cuando los funcionarios utilizan esta defensa, están sugiriendo que los críticos son ingenuos o están desencaminados al creer que las condiciones podrían ser distintas. En resumen, los ajenos "no saben realmente cómo es". Algunos funcionarios van más lejos, acusando a los críticos de servir a sus propios intereses. Según ellos, los políticos buscan votos, los periodistas historias sensacionalistas, los abogados dólares fáciles, los universitarios reputación y los padres tratan de aliviar su propio sentimiento de culpa. Condenando a quienes los condenan, los funcionarios tratan de desligarse del ataque a las instituciones.

Cualquier funcionario puede emplear la negación como defensa. En cualquier institución, algunos funcionarios acusarán a las víctimas, desacreditarán las alternativas comunitarias y familiares y por lo menos en privado cuestionarán las motivaciones de los críticos. Pero esta línea de defensa no es coherente con los mitos e ideología legitimantes actuales. Uno no puede sustentar un modelo basado en el desarrollo y al mismo tiempo negar el potencial para el desarrollo de los residentes. Tampoco los abusos en escenarios no institucionales o las motivaciones de los críticos excusan el fracaso en cuanto a proporcionar programas o incluso un ambiente vital seguro. Cada vez más los funcionarios explican las condiciones abusivas, no sosteniendo su inevitabilidad, sino atribuyéndolas a circunstancias que están más allá de las instituciones o de su control.

Negación de la responsabilidad

Entre los funcionarios institucionales existe la profunda creencia de que la sociedad (el público general y los funcionarios electos) nunca les ha proporcionado los recursos y fondos necesarios para alcanzar sus metas. Ellos defienden a la institución y se defienden a sí mismos dirigiendo un dedo acusador hacia otra parte. Un administrador explicó como sigue los problemas de esta institución:

> El problema es el dinero. Tenemos que trabajar dentro del presupuesto. Necesitamos más empleados y algunas instalaciones modernas a prueba de fuego.

Otro funcionario expresó esa idea más directamente: "El público se queja, pero nada más puede hacerse si la gente no está dispuesta a ayudar y nosotros no podemos conseguir más fondos".

Un corolario a esta creencia es la convicción de que las condiciones institucionales mejoraron en el pasado y continuarán mejorando en cuanto el público proporcione mayores recursos con los cuales puedan alcanzarse los nobles fines de la institución. Los funcionarios puntualizan el decrecimiento de la población de residentes y el incremento del personal para demostrar que las cosas han mejorado. Un administrador de la Escuela Estadual Empire afirmó: "Ha habido muchas mejoras. En 1965 había 4300 residentes; hemos reducido mucho ese número y hemos tomado más empleados". El director de la Eastern, un administrador relativamente nuevo, explicó: "Va a ver que esta institución es probablemente distinta de cualquier otra en la que usted haya estado. En el último par de años realizamos muchos cambios". Y un portaestandarte de la Central dijo lo siguiente: "He trabajado aquí durante 25 años y he visto muchas mejoras importantes. Desde luego, no todo es perfecto todavía". Los funcionarios suelen también comparar sus instituciones con otras para demostrar que las condiciones no son tan malas como podrían serlo. Así, un director comisionado en el Eastern admitió que su institución era "un agujero", pero añadió: "Es la mejor institución del Estado".

Los funcionarios, admitiendo que sus instalaciones están superpobladas y que los retardados más suaves no deberían ser institucionalizados, culpan cada vez más a la comunidad por los problemas que padecen. Se ha acusado a los vecindarios de no aceptar a los retardados: "Si la comunidad no está dispuesta a aceptar a estas personas, es poco lo que podemos hacer". A los padres y a los organismos comunitarios se los ha acusado de ejercer presión para que la institución acepte más residentes que los que puede albergar. Un funcionario de una escuela estadual del medio-Oeste ofreció la siguiente explicación del fracaso de su institución en la tarea de ubicar personas en la comunidad:

> ...los residentes deben ser atendidos en programas de entrenamiento en la comunidad. Pero éstos no existen y por lo tanto los padres y los organismos comunitarios continúan demandando el empleo de las instituciones... Nosotros teníamos un programa de desinstitucionalización en proceso, pero sólo pudimos desinstitucionalizar en la medida en que se disponía de servicios en la comunidad.

Al atribuir la responsabilidad por los problemas de la institución al público, a los legisladores, a los organismos comunitarios, a los padres y a otros, los funcionarios quedan en condiciones de mantener su creencia en los mitos legitimantes de la institución y de eludir la responsabilidad personal e institucional por los abusos y las condiciones deshumanizantes. Sus instituciones son buenas, aunque sean malas.

La retórica de los derechos

Ya hemos examinado el modo en que la retórica de los derechos (específicamente, el derecho de los residentes a la privacidad y confidencialidad) puede usarse para mantener el funcionamiento de la institución oculto a la vista del público. A veces los funcionarios apelan a los derechos de los residentes para explicar ciertas prácticas y condiciones.

La retórica de los derechos puede utilizarse para cuestionar cambios que deben realizarse por mandato, o para justificar la negligencia benigna. Un ejemplo del primer caso se encuentra en la respuesta de los funcionarios a leyes recientes que prohíben hacer trabajar a los residentes. Un administrador comentó:

> Solíamos tenerlos haciendo todo tipo de trabajo, y a ellos les gustaba. Los hacía sentirse importantes. Ya no los podemos dejar trabajar, de modo que tienen que estar sentados todo el día sin hacer nada.

Como justificación de prácticas corrientes, la retórica de los derechos puede servir para explicar la falta de programas para los residentes o el hecho de que no se los aliente a actuar de modo socialmente apropiado. En una institución, los administradores justificaron la falta de programas para un residente retardado profundo que no hablaba, sobre la base de que él se negaba a participar en actividades recreativas. En una escuela estadual del medio-Oeste, un funcionario explicó como sigue la circunstancia de que los residentes estuvieran desnudos en las salas diurnas: "...si hablamos de derechos, quizás uno tenga el derecho de estar desnudo en su ambiente personal". Este funcionario justificó sobre las mismas bases la ropa no uniforme de los residentes: "Tratamos de proporcionarles ropa 'normal', pero algunos prefieren prendas que pueden parecer 'abolsadas' e inadecuadas... y ésas son las que frecuentemente eligen". Con suma frecuencia la retórica de los derechos se utili-

za también para justificar decoraciones infantiles en salas para adultos, lo mismo que la posesión por adultos de juguetes o animales de felpa para niños. Es probable que los funcionarios aduzcan que los adultos retardados desean objetos y elementos de decoración infantiles, aunque no se haya intentado nunca reemplazar a aquéllos por elementos apropiados a la edad de esos residentes. Desde luego, la retórica de los derechos va de la mano con los nuevos mitos legitimantes de las instituciones.

La protección de políticas

Una de las razones de la proliferación de políticas institucionales reside en el deseo de crear una apariencia de eficiencia y racionalidad burocrática. Otra apunta a eludir la responsabilidad organizacional y administrativa con respecto a las acciones del personal de atención directa.

Como se señaló anteriormente, los funcionarios de la institución estipulan políticas que abarcan casi todos los aspectos del cuidado de los residentes. Esas políticas prohíben el maltrato físico o psicológico; definen cuándo y cómo los residentes pueden ser objetos de restricciones o aislamiento; especifican procedimientos para informar sobre accidentes y daño; requieren la instrumentación de programas para las salas. Cuando sus instituciones son caracterizadas como abusivas o represivas, los funcionarios responden ostentando las políticas asentadas por escrito, para desligar a las organizaciones y desligarse ellos mismos. Un funcionario del Medio-Oeste respondió a la acusación de que los residentes eran recluidos durante el día en dormitorios cerrados con la afirmación de que "ésa no era la política". De modo análogo, el director de una institución del lejano Oeste respondió a las imputaciones de una organización de ayuda legal en cuanto a que las restricciones físicas se utilizaban exclusivamente por conveniencia del personal y como castigo, enviando a los abogados una copia del enunciado de las políticas de la institución sobre restricción física y modificación de la conducta.

Utilizando las políticas como un medio de defensa, los administradores crearon una definición del maltrato que los caracteriza como idiosincrásico e incontrolable. El abuso se presenta como una consecuencia de los defectos de los empleados de atención. Un funcionario explicó: "Tratamos de enseñar a nuestros empleados... No es fácil, puesto que estamos tratando con seres humanos

con todas sus debilidades". Otro funcionario, hablando en una convención profesional, sostuvo que los administradores no tienen ningún control sobre las acciones del personal de atención:

> Les diré cuál es el problema de la institución. El problema reside en esas malditas regulaciones del servicio civil y en toda esa porquería de los derechos civiles. No podemos sacarnos a nadie de encima. Tenemos que darles una reprimenda... Si pudiéramos empezar a despedir gente, terminaríamos con el maltrato en las salas..

Los funcionarios pueden también explicar de la misma manera una falta de programas. Para algunos, los empleados de atención son personas poco inteligentes: "Recuerde que la mayoría de ellos no han terminado estudios secundarios y no tienen experiencia en absoluto. Ese es uno de los puntos débiles de la institución". Para otros, los empleados simplemente no se preocupan:

> Esas salas son realmente lugares malos. Los empleados no se preocupan por los chicos... Pasan el tiempo en otras cosas, y no se dedican a los chicos.

Culpar al personal de atención por los problemas de la institución equivale a destruir la moral del personal y a crear hostilidad entre los niveles alto y bajo. Quizás por esta razón, la mayoría de los funcionarios con frecuencia testimonian públicamente la dedicación de la mayor parte de los empleados de atención y, por lo menos en sus declaraciones públicas, culpan de los abusos y de las violaciones a las políticas estipuladas a "unas pocas manzanas podridas del cajón". Un administrador desarrolló ese tema:

> Tengo algunas malas hierbas en mi departamento y estoy seguro de que las encontrará en cualquier organización. No puedo hacer nada con ellos porque son lo suficientemente despiertos como para no dejarse sorprender. El sindicato tiene reglas estrictas que protegen al mal trabajador. En cualquier momento defenderé a mis empleados buenos. Cuando vemos algo mal lo asentamos por escrito y lo llevamos al despacho del director.

Los empleados de atención, por su parte, se quejan de que "los de arriba" les imponen expectativas no realistas y los convierten en víctimas propiciatorias haciéndolos responsables por condiciones que están más allá de su control (Bogdan y otros, 1974; Taylor, 1977).

CONCLUSION

De este estudio pueden extraerse dos conclusiones generales. La primera tiene que ver con la supervivencia de las instituciones totales para retardados mentales. Tal como hemos aducido, las instituciones han adoptado una nueva imagen y nuevos mitos legitimantes en respuesta a las fuerzas externas que impulsan el cambio. Y los funcionarios institucionales han desarrollado estrategias y defensas cada vez más refinadas para tratar con el mundo exterior.

No podemos predecir si las instituciones totales tendrán éxito en su lucha por la supervivencia organizacional. Pero podemos afirmar que la batalla girará en torno de su capacidad para sustentar su legitimidad ante sectores importantes del público externo. Aunque la observación directa de la vida institucional revela una amplia discrepancia entre metas y prácticas, los nuevos mitos legitimantes sostienen la imagen de la institución como un escenario terapéutico benigno que sirve a fines humanitarios. Además, cuando el furor actual acerca del abuso y la deshumanización institucionales vaya disipándose, es posible que las instituciones totales vuelvan a cubrirse con los mitos legitimantes del pasado. El modelo institucional obtuvo inicialmente una amplia aceptación durante la vigencia del movimiento eugenésico, a principios de siglo. El renovado interés de las ciencias sociales sobre las bases biológicas de la conducta y la heredabilidad de la inteligencia no presagia nada bueno para los retardados mentales. Sea cual fuere el caso, la lucha de la institución por la supervivencia continuará tomando una forma simbólica.

La segunda conclusión se relaciona con los funcionarios y profesionales de la institución, aquéllos a los que hemos llamado portaestandartes organizacionales. Esos funcionarios no están solos ante la crítica proveniente del exterior. Por el contrario, su suerte es compartida por profesionales de una amplia gama de organizaciones de servicio acusados de dañar a aquellos que deberían ayudar (Biklen, 1975; Lasch, 1978; Piven y Cloward, 1971; Ryan, 1972; Scott, 1969; Szasz, 1970). ¿Qué ocurre con los seres humanos entrenados en escuelas profesionales para servir a los "menos afortunados" y que luego ocupan posiciones en la fuerza de trabajo desde las cuales realizan actividades que tienen un efecto perjudicial? Esas actividades ¿no tienen la finalidad de servir a los clientes, sino más bien la de absorber el trabajo sucio de la sociedad? Los funcionarios de nuestro estudio podrían ser indicio del advenimiento de una crisis para los profesionales que trabajan en el

área de los servicios humanos. Los profesionales han hecho una gran inversión en tiempo y entrenamiento para llegar a las posiciones que ocupan. Al reducirse las posibilidades de empleo y carrera alternativos, les resulta difícil abandonar posiciones en las cuales no pueden realizar su vocación: ayudar a la gente. A medida que sus pretextos y excusas se hacen más transparentes, puede que la trampa en que se encuentran constituya uno de los problemas significativos que esta generación tendrá que encarar. Quizás su crisis sea uno de los precios que tendremos que pagar para enfrentar directamente a nuestro sistema de servicios humanos y liberar a sus clientes.

Capítulo 13

COMENTARIO FINAL

El propósito de estas páginas ha sido presentar la investigación cualitativa como un enfoque de la comprensión fenomenológica. Hasta aquí puede llegar un libro; ahora es al lector a quien le corresponde continuar.

No cualquier persona puede destacarse en el enfoque investigativo que hemos descripto. Los primeros que lo practicaron pensaban que los individuos "intersticiales", aferrados entre dos culturas, tienen las mayores posibilidades de convertirse en buenos investigadores cualitativos, puesto que cuentan con el distanciamiento o desapego que este tipo de investigación requiere. Según nuestra experiencia, las personas con una gama amplia de antecedentes e intereses se convierten en investigadores cualitativos de éxito. Pero todos los que operan bien tienen capacidad para relacionarse con las otras personas en los términos que son propios de ellas. También los caracteriza la pasión por lo que hacen. Ella los estimula a salir al mundo y desarrollar la comprensión de escenarios y personas diversas. Para algunos, la investigación pasa a ser una parte de la vida.

Es cierto que los métodos de investigación pueden ser insípidos y aburridos si se los estudia en un aula o detrás de un escritorio. La investigación cualitativa es una artesanía que solamente puede aprenderse y apreciarse a través de la experiencia. Requiere habi-

lidades y una dedicación que deben desarrollarse y cultivarse en el mundo real.

Muchas, si no la mayoría de las personas que realizan estudios en el área de las ciencias sociales, no se sienten atraídas por el tipo de trabajos que aparecen en los periódicos y publicaciones especializados. Aunque a la cultura de la universidad le resulta difícil admitirlo, numerosos estudiantes llegan a las ciencias sociales con el deseo de entender su mundo y mejorarlo. A estos "bienhechores", lo mismo que a los "tipos periodísticos", el mundo académico suele intimidarlos. Esto debe cambiar para que las ciencias sociales desempeñen un papel importante en la universidad y en la sociedad.

A lo largo de este libro hemos descripto a la metodología cualitativa como un enfoque que permite obtener comprensión y conocimiento básicos en el área de las ciencias sociales. Esa no es la única posibilidad de esta metodología.

En las ciencias sociales existe una larga tradición de "investigación de acción" ligada con los estudios cualitativos (Madge, 1953). Por cierto, los investigadores de la Escuela de Chicago conducidos por Robert Park trataron de cambiar las condiciones de los barrios precarios urbanos mediante sus incisivos estudios e informes de campo (Hughes, 1971). Basándonos en nuestra investigación en las instituciones estaduales para los denominados "retardados mentales" hemos preparado informes descriptivos en profundidad sobre el maltrato y la negligencia institucionales para tribunales federales, medios de comunicación masiva, formuladores de políticas y organizaciones compuestas por personas discapacitadas y sus familias.

Howard Becker (1966-1967) sostiene que los investigadores no pueden evitar tomar partido en sus estudios.[1] La investigación nunca está libre de juicios de valor (Gouldner, 1968, 1970; Mills, 1959). Cuando nos acercamos a la gente, en especial a los que la sociedad considera "desviados", desarrollamos una profunda simpatía por ellos. Aprendemos que el modo oficial de ver la moral representa sólo una parte del cuadro. Becker afirma que debemos

[1] Una negativa a tomar partido con frecuencia equivale a defender el *status quo*, sea el que fuere. Quienes creen que los investigadores pueden evitar los compromisos valorativos deben estudiar la experiencia de un grupo de investigadores sociales que, sin saberlo, recogieron información de inteligencia sobre América latina para los militares de los Estados Unidos (véase Sjoberg, 1967). Spradley (1980) también informa sobre un caso en el que el gobierno de Sudáfrica utilizó la investigación etnográfica para tratar de hacer más eficaz el *apartheid*.

ponernos del lado de los "perros sometidos" de la sociedad, de aquellos que no tienen un foro en el que puedan ser escuchados. Al presentar sus perspectivas, equilibramos las versiones oficiales de la realidad.

Bodemann (1978) da un paso adicional en el sentido de la tradición activista de la investigación cualitativa, yendo más lejos que Becker y los investigadores de la Escuela de Chicago. Según Bodemann, el investigador cualitativo debe intervenir activamente en la vida de las personas para aliviar el sufrimiento humano. Exhorta a los investigadores a participar acabadamente en los escenarios que estudian, señalando opciones a una comunidad que ha sido privada de ellas y haciendo conocer los hallazgos directamente a esa comunidad.

Las ideas de Bonemann se alinean perfectamente con el llamado a la acción realizado por C. Wright Mills dos décadas antes en su libro clásico titulado *The Sociological Imagination* (1959). Para Mills (1959, pág. 187) el rol del sociólogo, y por lo tanto el del investigador cualitativo, es ayudar a la gente a convertir sus "perturbaciones personales" en "problemas públicos":

> Tengan o no conciencia de ellas, los hombres de una sociedad de masas están aferrados por perturbaciones personales que no pueden convertir en problemas sociales... Es la tarea política del científico social... traducir continuamente las perturbaciones personales a los términos de los problemas públicos y los problemas públicos al lenguaje de su significado humano para una variedad de individuos.

Para aquellos que se sienten cómodos con la firme posición de defensa adoptada por Becker, Bodemann, Mills y otros, la investigación evaluativa cualitativa representa un modo alternativo de utilizar los métodos cualitativos para abordar los problemas prácticos de la vida cotidiana (Patton, 1980).[2] En contraste con la mayoría de las formas de investigación de evaluación, la evaluación cualitativa enfoca el modo en que las cosas funcionan, en lugar de plantearse el interrogante de si funcionan o no. Al realizar la evaluación cualitativa el investigador hace a un lado las metas y obje-

[2] En la evaluación y en otra investigación subsidiada, el investigador debe tener el cuidado de no permitir que los patrocinaderes o proveedores de los fondos ejerzan una influencia indebida sobre el modo en que se realiza el estudio y en que los resultados son analizados y presentados (véase Warren, 1980).

tivos oficiales, para explorar lo que está realmente sucediendo en una organización o en un programa.

Se han realizado estudios cualitativos desde el inicio de lo que ahora denominamos ciencias sociales. Pero los estudiosos que se dedicaron a ellos fueron pocos. Este es un momento estimulante para quienes abordan la investigación cualitativa, pues es creciente el interés suscitado por esta metodología. Hemos llegado a un punto en el que se necesitan muchos investigadores que vayan a la gente. Hay mucho que aprender y muchos deberán ser los que realicen el trabajo.

Apéndice

NOTAS DE CAMPO

Este apéndice contiene una serie de notas de campo del estudio sobre la institución estadual examinado en el texto. Tratan de proporcionar un ejemplo de cómo deben ser las notas de campo en cuanto a forma y contenido.

Una breve observación explicativa: puesto que estas notas corresponden a la novena visita al escenario, no lo describen tan acabadamente como en notas anteriores. Los observadores participantes deben describir detalladamente su escenario una sola vez. A medida que su estudio progresa, pueden omitir muchos de los detalles que ya quedaron reflejados.

Voy en mi automóvil a la escuela estadual y entro hasta el fondo de la institución. Los espacios abiertos están casi vacíos en ese momento de la tarde, con la excepción de unas pocas personas que veo sentadas frente a los edificios a medida que paso. Después de haber estacionado, advierto una doble fila de personas (por lo menos 100) que se dirigen caminando hacia el edificio del lado destinado a las mujeres. Aunque esas personas están demasiado lejos de mí como para verlas claramente, puedo oír las voces de las mujeres.

Camino hacia el Edificio 27. La pequeña antecámara está vacía y oscura. A la izquierda de la puerta hay varias hileras de bancos, dispuestos de modo tal que desde ellos se puede mirar a través de las ventanas de la habitación.

OBSERVACIONES EN LA INSTITUCION ESTADUAL

Notas de campo No. 9
Viernes, Octubre 20, 1972
De 18:50 a 19:55

Diagrama

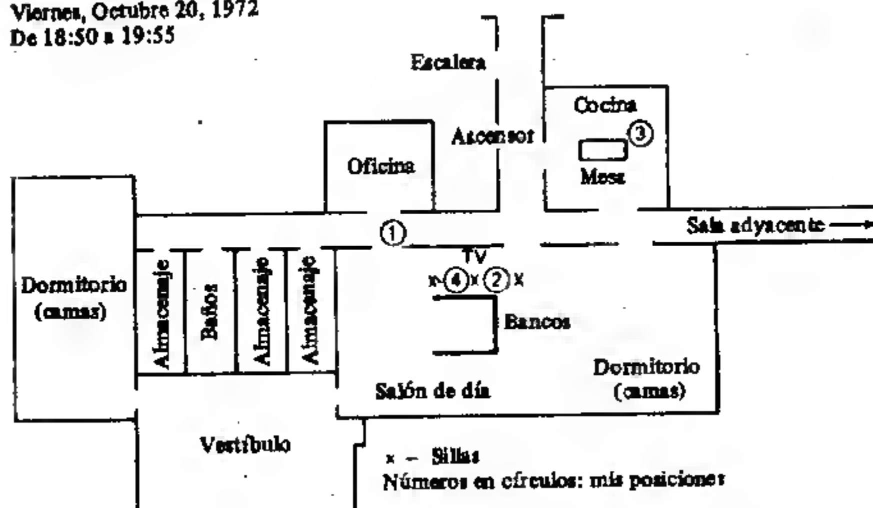


Figura A. Un plano de la sala de la institución estadual

El corredor interior del edificio está también vacío y relativamente oscuro; hay unas pocas luces encendidas en el cielo raso. Paso caminando delante de las diversas oficinas que dan al corredor: lenguaje y audición, rayos X y algunas otras. Están todas vacías. Llego hasta la escalera, después de haber recorrido unas tres cuartas partes del camino hacia el hall.

Cuando llego a la escalera, comienzo a oír voces apagadas provenientes de los pisos altos. El olor que había notado en cuanto entré en el edificio se hace algo más intenso. (C.O. No tanto como otras veces. Quizás esto tenga algo que ver con la refrigeración.) Es un olor raro: tal vez a heces y orina, vapores de comida y desinfectante.

Subo por la escalera, encajonada en una trama de hierro reticulado pintado de amarillo. Las paredes de color verde pastel tienen la pintura manchada y descascarada. Mis pasos resuenan en la escalera. Ahora algunas de las voces se hacen más fuertes, especialmente cuando paso por las puertas que llevan a las salas en los distintos pisos. Varias ventanas están abiertas sobre la escalera; al pasar provoco que un poco de aire fresco pase a través de ellas.

Cerca del cuarto piso oigo un fuerte grito, que resuena en la escalera.

Llego al cuarto y último piso. La puerta está abierta. En el corredor hay una gran pintura mural, de un metro y medio de ancho y noventa centímetros de alto, aproximadamente. En ella predominan los colores azul, naranja y amarillo.

Doblo a la derecha y camino hasta el corredor central, pasando delante del ascensor y de la cocina del personal.

Cuando llego al corredor miro a la izquierda. Puedo ver a una empleada en la puerta del salón de día de la sala adyacente a la Sala 83.

La empleada, que es robusta, lleva un guardapolvo rosa de ayudante de enfermera, tiene zapatos blancos, pelo rubio, usa anteojos y aparenta unos cincuenta años, me ignora cuando yo entro. (C.O. Las mujeres de esa sala no me conocen ni quieren conocerme por alguna razón. Parecen estar contentas de que no vaya a visitar su sala. Me doy cuenta en ese momento de que muchas de las empleadas de la institución visten algún tipo de uniforme —rosa, blanco o azul—, mientras que sólo dos de los empleados varones de "mi" sala, entre los 30 asignados a ella a lo largo del día, usan uniformes blancos. Quizás esto tenga que ver con el modo en que perciben sus empleos, o quizás con diferencias de rol entre los sexos. Trataré de interrogar a algunos de los empleados sobre este punto.)

Llego también a ver a un par de residentes en el salón de día de la sala adyacente. Son dos muchachos de unos 14 años. Uno está desnudo y parece estar caminando por el salón. El otro tiene algún tipo de indumentaria gris, y se mece sentado en una silla.

Desde el corredor puedo oír a un ruidoso aparato de televisión que está en el salón de día de la Sala 83. El corredor está vacío ahora, lo mismo que el dormitorio ubicado en un extremo. Las puertas del salón de día están cerradas, excepto una ubicada en la mitad del corredor.

Veo a Bill Kelly, un residente de poco más de 20 años, sentado entre el salón de día y el corredor. (C.O. Según los empleados, Kelly sirve como "perro guardián". Desde su posición, puede ver a cualquiera que llegue desde el hall. Previene a los empleados cuando se acerca un supervisor.)

Kelly me saluda con la mano. Sonríe. Viste unos pantalones grises de una tela gruesa que usan todos en esta sala, una camisa blanca de mangas cortas y zapatillas negras de tenis, sin medias. Su pelo tiene el aspecto de haber sido cortado recientemente. En su cabeza resaltan las cicatrices. (C.O. El pelo de Kelly, lo mismo que el de los otros residentes, nunca está largo. Aparentemente, entre corte y corte no dejan pasar más que unas pocas semanas.

Es presumible que lo hagan para evitar los parásitos, que en esta sala proliferarían rápidamente.)

Desde la puerta del salón de día, veo que en él están todos los residentes. Sólo alcanzo a ver a dos empleados: Vince y otro hombre más joven. (C.O. Es interesante que automáticamente haya dado por sentado que ese otro hombre era un empleado, y no un residente. Varios indicios: pelo largo, bigote, anteojos, camisa de algodón y pantalones vaqueros, botas de cuero marrón. También está fumando un cigarrillo, y un residente, Bobby Bart, le está lustrando las botas con un trapo. De modo que por su aspecto y su ropa, este empleado se diferencia de los residentes.) Vince, que tiene 21 años, lleva vaqueros, botas de cuero marrón y un pulóver que muestra impresa la palabra AMOR. Usa el pelo largo, patillas y bigote.

Saludo a Vince con la mano. Me contesta de la misma manera sin entusiasmo. (C.O. No creo que Vince se haya acostumbrado por completo a mi presencia.) El otro empleado no me presta atención.

Varios residentes me saludan agitando la mano o me llaman. Devuelvo los saludos.

Kelly me sonríe. (C.O. Está obviamente contento de verme.) Le digo a Kelly: "Hola, Bill, ¿cómo estás?" El contesta: "Hola, Steve, ¿cómo va la escuela?" "Muy bien". Me dice: "La escuela es un grano en el trasero. Te extrañé". (C.O. Según los empleados, Kelly concurrió a la escuela de la institución hace varios años.) "Yo también te extrañé", le respondo.

Me acerco a Vince y al otro empleado. Me siento en una mecedora de plástico entre ambos, pero un poco detrás de ellos. El otro empleado sigue sin prestarme atención. Vince no me presenta.

El olor a excrementos y orina es perfectamente notable, pero no tan intenso como de costumbre.

Yo, junto con los empleados y unos cinco o seis residentes, estoy sentado frente al televisor, fijado a la pared a una altura aproximada de 2 metros y medio y fuera del alcance de los residentes.

Muchos de los aproximadamente 70 residentes están sentados en los bancos de madera distribuidos en "U" en medio del salón de día. Unos pocos se mecen. Dos se cuidan recíprocamente. En particular, Deier controla al residente que los empleados llaman "Conejito". (C.O. Deier está asignado a "Conejito"; debe evitar que éste se embadurne el cuerpo con sus excrementos.)

Muchos residentes están sentados en el suelo, algunos de ellos

apoyados contra la pared. Unos cuantos, tal vez cerca de 10, vagan por el salón.

Es posible que haya tres o cuatro residentes completamente desnudos. Hago un recuento rápido y veo que cinco están calzados de cualquier modo. La mayoría de los residentes llevan su indumentaria usual: pesada ropa de la institución o los restos de prendas normales.

Aparentemente, Miller y Poller están "con el balde". Miller está sentado en una de las camas del dormitorio; tiene el balde metálico junto a sus pies. Poller está sentado en el suelo y su balde reposa no lejos de mí.

Tresh viene a saludarme. Hace muecas, agita la mano y masculla algo que no entiendo. Tiene una pelota de trapo que arroja al aire, a una altura de 1 metro y medio aproximadamente sobre su cabeza, y la vuelve a tomar. (C.O. En esta sala no hay otras cosas con las que los residentes puedan jugar. Es triste que tengan que jugar con trapos para mantenerse ocupados.)

Bobby Bart sigue lustrando el calzado del empleado. Este enciende un cigarrillo. Nos dice a Vince y a mí: "Lo único que falta es que aparezca el supervisor y me sorprenda fumando y haciéndome lustrar las botas. Se supone que ellos no lustran zapatos". Lo dice como si fuera algo caprichoso. Después vuelve a mirar televisión. Los dos empleados han dispuesto sus sillas de modo tal que sin dejar de ver el televisor, pueden controlar todo el salón.

Le pregunto a los empleados: "¿Dónde están los otros esta noche? ¿Faltaron muchos?" (C.O. Un viernes por la noche por lo general hay tres o cuatro empleados trabajando, si no más.) Vince responde: "No, salieron a almorzar. Vuelven dentro de un rato". (C.O. Es interesante que los hombres de ese turno llamen "almuerzo" a su comida vespertina.)

Pregunto: "¿Cuándo vuelve Mike?" (C.O. Mike ha estado trabajando desde el mes pasado en una sala de los pisos inferiores en la que hacía falta personal.) Vince responde: "Vuelve muy pronto, tal vez la semana próxima. Estuvo un rato aquí esta noche".

Vince dice algo sobre el número de residentes de la sala. No oí exactamente lo que comentó. Pregunto: "¿No se suponía que iban a transferir a algunos?" Vince responde: "Sí, pero ahora no sé a cuántos. Vinieron a llevarse algunos, pero Bill no estaba y no se los llevaron".

Viene David Dunn, un residente de unos 35 ó 40 años. David es tímido pero amistoso. Viste un pulóver anaranjado, vaqueros sin cinturón y zapatillas de tenis. Su pelo corto ha encanecido pre-

maturamente. (C.O. Los residentes mejor vestidos y que llevan calzado son también los considerados más inteligentes por los empleados. Desde luego, ellos tienden también a ser los trabajadores de la sala. Me pregunto si reciben ropa por el hecho de que trabajan o si ellos cuidan más de su indumentaria que los otros.)

Le digo a David: "Hola, David. ¿Cómo estás?" "Muy bien", me responde. Vince interrumpe: "Después de todo, David Dunn no va a ir al Edificio 48. Lo van a mantener aquí para que cuide a Igor". (C.O. "Igor" es el apodo que los empleados le pusieron a un residente alto de rasgos duros. Les ponen apodos a muchos de los residentes. Considero que muchos de esos apodos son deshumanizantes. De uno u otro modo, los empleados no ven a los residentes como verdaderos seres humanos. He notado el modo en que Vince habla de David frente a él, pero sin dirigirse a él. Esto es común. A veces los empleados actúan como si los residentes no importaran. El comentario de Vince revela algo muy interesante: las políticas de ubicación no se basan en el bienestar de los residentes, sino en su utilidad en las salas. Los empleados detestan perder buenos trabajadores. David cuida a otro residente las 24 horas del día.)

Bobby Bart termina de lustrar las botas del empleado. El empleado le dice: "No tengo monedas ahora, Bobby. Te pagaré después".

Bill, el encargado, entra en el salón con una taza de café. Lo siguen Jim y Nick, otros dos empleados. Todos me saludan agitando la mano, y yo hago lo mismo.

Bill se me acerca y me dice: "Hola, Steve. ¿Quieres café? Ve a servirte tú mismo si quieres". Digo: "Ahora no. Gracias, Bill. Puede que más tarde".

Bill y los otros empleados visten pantalones oscuros, camisas de algodón y zapatos negros con cordones. Todos llevan el pelo relativamente corto y son mayores que los dos empleados que estaban en el salón. Bill tiene alrededor de 50 años, y los otros dos más o menos 30. Del cinturón de Bill cuelga un llavero. Tiene también una pequeña placa con su nombre prendida en la camisa. Es el único en la sala que lleva una placa con el nombre. (C.O. Parece extraño que Bill lleve esa placa. La sala casi no tiene visitantes, y a él lo conocen todos los empleados y residentes. ¿Un signo de status? Es también interesante que los empleados de más edad tiendan a permanecer juntos.)

Mientras Jim y Nick caminan hacia mí, veo que Nick trata de susurrarle algo a Jim. Jim parece no oírlo, puesto que no lo mira ni acusa recibo. (C.O. No me sorprendería que Nick haya di-

cho algo sobre el becho de que yo estuviera allí, como, por ejemplo: "Oh, no, está aquí otra vez".)

Nick viene hacia mí y me dice amistosamente "Hola, Steve". Nick y Jim salen del salón nuevamente.

Noto que un residente que está detrás de mí y a mi derecha se bajó los pantalones y se está masturbando. Parece no prestar atención a nadie. Miller se levanta y se dirige hacia un charco de orina, que está a mi izquierda. Se pone de rodillas, limpia el piso con un trapo húmedo, lo estruja y lo vuelve a arrojar en el balde. Pasa junto a mí al dirigirse a su silla. El olor abruma. Hay excrementos flotando en el agua (C.O. Miller, a diferencia de otros residentes, limpia automáticamente la orina y las heces que aparecen en el piso. Muchos de los otros esperan a que las zonas sucias les sean señaladas.)

Durante el tiempo en que permanezco en la sala, Miller limpia con frecuencia heces y orina.

Bill, que había estado de pie cerca de mí, toma una silla y se sienta al lado de Vince. (C.O. En el salón hay cinco sillas de plástico, que son usadas por los empleados. Los residentes pocas veces tratan de sentarse en alguna de ellas. Cuando lo hacen, son castigados por los empleados.)

Un residente llamado Jim está sentado en el suelo frente a todos nosotros. Jim tiene poco menos de 20 años, viste pantalones grises y zapatos, pero nada más. El nuevo empleado dice: "Hola Jim, hola Jim. Muy bien, muy bien". Su tono es de burla. Jim (pronunciando mal el nombre) repite: "Hola, Gem. Muy bien, muy bien". El empleado dice: "Muy bien, Gem. Muy bien, muy bien".

Jim le hace eco de nuevo. El empleado entonces dice: "A la mierda, Gem, a la mierda". Jim agita los brazos y da manotazos en el aire. Todos los empleados ríen. Bill, riendo, me observa, como para que comparta la risa. Sonrío. (C.O. Las situaciones como ésta son siempre difíciles. Me siento culpable al sonreír, pero no quiero que parezca que me creo superior a los empleados.)

El nuevo empleado se vuelve hacia Bobby Bart. Dice: "Hazte coger, Bobby", y le exhibe vigorosamente su dedo mayor rígido. Bobby devuelve el gesto, riendo. (C.O. Bobby es sordo, según los empleados, pero bastante inteligente.)

El mismo empleado empieza a cantar. (C.O. Parece estar chanceándose.) "Esto está pareciéndose mucho a Navidad..." Bill dice: "Te adelantas un poco, ¿no te parece?" El empleado responde: "No, va a ser Navidad en cualquier momento".

Romano, de 21 años, viene corriendo hacia mí. Tiene una

parálisis cerebral, que afecta la mitad izquierda de su cuerpo. Romano me dice: "Hola, Steve". Le respondo: 'Hola, Vito. ¿Cómo estás?" El sonríe.

Vito se pone detrás de Bill y comienza a frotarle la espalda. Bill le grita: "Sal de allí, maldito sea. No quiero que me froten la espalda".

Bill le señala al nuevo empleado y le dice: "Ve a frotarle la espalda a él, Vito". El empleado dice: "El no quiere frotarme la espalda por lo que yo le hice una noche. ¿Recuerdas?" (C.O. El empleado dijo esto en un tono tal que no creí que yo debiera insistir en el tema, demasiado delicado en ese momento. No quiero parecer un entremetido.)

El empleado le dice entonces a Vito: "¿Qué pasa, Vito? ¿No quieres frotarme la espalda? ¿No te gusto?" (C.O. Dice esto mofándose.) Vito está detrás de mí y no puedo ver su rostro, pero el empleado continúa: "¿Por qué no, Vito? Vamos, frótame la espalda". Vito va hacia él y comienza a frotarle la espalda.

Vince me pregunta: "¿Te frotó Vito alguna vez la espalda?" Le dice a Vito: "Ve a frotarle la espalda a Steve". Yo digo: "Sí, él me ha frotado la espalda". Vince le dice a Vito: "Muy bien, Vito. Déjalo". Y me comenta a mí: "Entonces sabes cómo es. Realmente frota con fuerza".

Uno de los residentes da vueltas cerca de la puerta del salón. Bill le grita: "Bates, aléjate de esa puerta".

El nuevo empleado señala la pelota de trapo de Tresh y dice: "Dame eso". Tresh se la da. El empleado arroja la pelota a Bates y lo golpea en la espalda. El residente se aparta rápidamente de la puerta.

Miller está detrás de mí limpiando un charco de orina. Un residente próximo a nosotros se baja los pantalones hasta las rodillas y se acuclilla. Vince le grita a Miller: "Miller, levántalo. ¡Rápido! Llévalo al baño. ¡Apúrate, antes de que lo haga en el suelo!" Miller toma de la mano al residente y lo saca del salón.

Vito está todavía frotando la espalda del nuevo empleado, que le pregunta a Vince: "¿Tengo que pagarle por el masaje?" Vince responde: "Yo le doy una moneda si hace un buen trabajo. Pero no la merece si frota con demasiada fuerza".

Bill dice algo sobre el problema de impedir que los residentes orinen y defequen en el suelo. Entonces comenta al respecto: "Estos pacientes son todos de grado bajo".

Bill continúa: "Me encantaría poder entrenarlos. Realmente. Pero no se puede. Aquí no se puede". Bill señala a un residente a

un medio metro de nosotros y dice: "Este no es malo. Se le puede enseñar algo". Señala a Vito y agrega: "Ese tampoco es malo. Se le puede enseñar algo. Quiero decir que se les puede enseñar hasta cierto punto. Hay un límite. Tienen una frontera. Se puede ir hasta cierto punto con ellos, pero eso es todo. Tienen una frontera y es imposible pasarla. Saben hablar, de modo que uno puede decirles qué tienen que hacer. Si saben hablar se puede hacer algo con ellos. Pueden comprender".

Bill continúa: "Si pueden hablar se puede hacer algo con ellos. Se les puede decir que hagan algo, y ellos lo hacen. A la mayoría de los que están aquí no se les puede hablar. Solamente entienden dos cosas". Hace una pausa, cierra el puño y dice: "Esto"; da una bofetada en el aire y agrega: "O esto".

Bill se pone de pie y me pregunta: "¿Quieres café, Steve? Vamos". Se dirige a la puerta, y yo me paro y lo sigo. Salimos del salón y por el corredor pasamos a la cocina.

Ambos nos servimos una taza de café en la cafetera de la cocina. Bill abre la heladera y toma un gran envase de cartón que contiene leche. Vierte un poco de leche en su café y me pasa el envase a mí. Nos sentamos a la mesa de la cocina. En una mesa próxima a la heladera hay cinco panes y una caja con bananas verdes.

Bill enciende un cigarrillo, se endereza en su silla y dice: "El supervisor nos dijo que tenemos que empezar a llevar a los de grado bajo a un baile especial para ellos. Este martes tenemos que llevarlos. Lo que tenemos que hacer es vestirlos a todos con sus propias ropas y después un empleado tiene que llevarlos al baile y estar con ellos toda la noche. ¿Cómo vamos a hacerlo? No tenemos suficientes empleados. Estarán todos vestidos, empezaremos a llevarlos y uno se ensuciará en los pantalones y tendremos que traerlos a todos de vuelta".

Le pregunté a Bill: "¿Por qué tienen ese baile especial?" "Te diré por qué", me respondió. "Es porque con tantos pacientes en el programa obtienen fondos federales. Por eso tenemos tantos programas aquí. (C.O. Desde la perspectiva de Bill hay demasiados programas. Pero son muy pocos los residentes que participan en programas.) Consiguen fondos del Estado, del distrito y federales. El programa podría desarrollarse de todos modos, pero el gobierno les da más dinero si participan más pacientes. Los discos ya los tenían. Ya tienen al empleado que atiende el tocadiscos. Lo que hicieron fue añadir más pacientes para conseguir más fondos federales. ¿A dónde va el dinero? En el tocadiscos sigue habiendo un solo empleado. Lo que hicieron fue añadir más pacientes para conse-

guir más fondos federales. El dinero no va a los pacientes ni va a los empleados, así que ¿adónde va? Yo sé adónde va y creo que tú también lo sabes: se lo roban. La gente que regentea este lugar se está haciendo rica robando. Los de arriba lo saben, pero no les importa".

Bill continúa: "Te digo que sé que aquí se roba. Todos los años en enero empiezan a reducir la comida. El ejercicio empieza en abril, así que en enero está terminando el anterior y les queda poco dinero. Entonces empiezan a escatimar".

Le dije: "Bueno, todavía no estamos en enero y ya te faltan materiales". Bill dijo: "Es cierto. No nos dan suficiente desinfectante. Por eso tengo que comprarlo yo mismo, con mi propio dinero. Demonios, en el Edificio 29, el edificio médico, tienen todo el que necesitan. Eso es porque todos los visitantes van allí. Aquí no viene nadie, pero éstos son los edificios que más lo necesitan".

Le pregunté a Bill: "¿Dónde estabas antes de venir aquí?" "Antes estaba en un piso de abajo. Era subencargado. Allí el encargado no se preocupaba por nada. Nunca limpiaba el lugar. Decía que si el lugar estaba sucio no tendría visitantes y supongo que es así. Yo era subencargado, y cada vez que el encargado se iba yo limpiaba todo el lugar. Entonces el supervisor me dijo que quería que me hiciera cargo de esto. Este era el lugar más sucio del mundo. Al encargado de aquí no le preocupaba. El ponía a sus perros guardianes en la puerta y jugaba a las cartas. Yo limpié también a este lugar. No soporto la inmundicia. Y ahora que estoy aquí no me quieren dar lo que necesito para mantener la limpieza".

Le dije: "Estarás desalentado". Bill respondió: "Por cierto que estoy desalentado. No nos quieren dar desinfectante ni nada por el estilo. Al Estado no le importa que yo pueda llevar alguna enfermedad a mi casa y contagiar a mis hijos. Bien, a mí sí me importa. No les voy a contagiar una hepatitis o algo parecido a mis hijos. Voy a mantener limpio a este lugar. Simplemente no soporto la inmundicia".

Bill se pone de pie rápidamente y dice: "Si ahora no voy a soltar el chorro, me orino en los pantalones. Vuelvo enseguida. Adelante, sírvete otra taza de café". Bill sale apurado de la habitación.

(C.O. Bill me proporcionó importantes elementos para comprender el modo en que define a sus supervisores y a su empleo. Tengo que seguir con estos temas del robo y la limpieza.)

Me serví otra taza de café y permanecí sentado solo durante unos minutos.

Bill volvió y de inmediato comenzó a hablar. "Todos estamos

aquí por una sola y única razón: el dinero. Está bien, todos están aquí por el dinero. Por eso se emplearon en esto. Yo también lo hice por eso. Tengo 50 años y cuando vine aquí tenía 40. ¿Quién lo va a tomar a uno a los 40 años? Nadie quiere a un tipo de 40 años".

Le pregunté a Bill: "¿Tienes problemas para conservar a los buenos empleados? Quiero decir, ¿hay muchos cambios?" "No", respondió. "Tengo buenos empleados ahora. Hacen lo que les digo. Son limpios como yo".

Bill continúa: "Mi esposa es supervisora, pero deja que la gente se aproveche de ella". Le pregunto: "¿Dónde trabaja? ¿En el otro lado?" "Sí, en el 18", responde. "¿El 18 no es el edificio de niños?", averiguo. Responde: "Sí, se quedan con mi mujer hasta que tienen de 12 a 16 años, hasta qua los miden (sic). Cuando los miden (sic) los ubican en otra guardia. En la sala de mi esposa hay solamente tres empleados, y los fines de semana sólo dos. Los fines de semana, el supervisor de mi mujer los está haciendo trabajar ocho horas y media sin almuerzo. ¿Puedes creerlo?" (C.O. Me asombra la cantidad de empleados que tienen parientes trabajando en la institución. La institución casi convierte esto en un pueblo satélite de una empresa.)

Jim entra en la cocina con una caja y diferentes tarjetas. Son formularios para una lotería de la World Series. Bill llena una tarjeta y le da a Jim un dólar. Jim se va después de hacer un comentario trivial sobre béisbol.

Bill se pone de pie, va hasta la pileta y lava su taza. Yo hago lo mismo. Volvemos al salón de día. Hemos pasado en la cocina unos 25 minutos.

Jim y Nick están en el salón de día sentados frente al televisor. Vince y el otro empleado también están en el salón. Bill camina por el salón. Yo me siento junto a Vince.

Un residente se me acerca por detrás y se queda allí. Vince lo mira y grita: "Harris, sal de allí. Déjalo en paz". Vince me dice: "Nunca permitas que se te pongan detrás. No sabes lo que te podrían hacer. Podrían estrangularte. Una vez, Bobby Bart tomó a otro por la garganta y no lo quería soltar. Tampoco nadie podía sacárselo". (C.O. Nunca he visto que un residente ataque o golpee a un empleado. Tampoco he visto a Bobby Bart hacerle daño a nadie.)

Bill sale del salón.

Nick y Jim hablan sobre vehículos motorizados para la nieve y ven televisión.

Vince me pregunta: "¿Has visto a Frankie atar cordones de

zapatos?" "No", respondo. El dice: "Deberías verlo. Realmente es algo especial". Vince busca en el salón y llama: "Eh, Frankie, ven aquí". Frankie ignora a Vince. En cambio, le da puntapiés a un residente que está sentado en el suelo. El residente no hace nada. Vince llama a Frankie de nuevo. Esta vez Frankie se acerca. Frankie es un hombre corpulento de poco más de veinte años. No tiene zapatos, pero viste la ropa de la institución.

Vince le dice a Frankie: "Ata los cordones de Steve, Frankie". Frankie me desata los zapatos y después metódicamente los vuelve a atar sin siquiera mirarlos.

Vince le dice a Frankie: "Ata mis cordones, Frankie". Vince usa botas sin cordones. Frankie no responde nada.

El empleado nuevo dice: "Eh, Frankie", muestra el puño cerrado y señala con él a un joven residente negro que está sentado contra la pared, cerca del televisor. Frankie se acerca a ese residente y lo golpea en la cabeza. El negro se humilla y huye hacia el sector del dormitorio. Frankie también se aleja. El empleado no prestó atencion a lo que hizo Frankie. (C.O. En la sala hay tres residentes negros. Todos los empleados parecen ser racistas por su comportamiento respecto de esos residentes y por el modo en que se refieren a ellos.)

Vince le señala a Miller un charco de orina. Miller va y lo limpia.

Le pregunto a Vince: "¿Qué hizo Miller para que lo castigaran con el balde?" "No hizo nada", responde. "No le molesta andar con el balde. Sabe que si hace ese trabajo tendrá comida adicional. Le damos más comida a quienquiera que esté con el balde. Miller lo sabe, así que no le molesta. Algunos de los otros no son tan listos, pero Miller lo es".

Vince comienza a hablar de béisbol con el nuevo empleado.

Decido irme. Le digo a Vince: "Bueno, ahora tengo que irme a mi casa. Hasta la vuelta". El me responde: "Muy bien, hasta la vuelta". Digo adiós con la mano al otro empleado y a algunos de los residentes. Dejo el salón. Saliendo por el corredor, paso delante de la oficina.

Bill está sentado en el escritorio de la oficina. Llena algún tipo de planilla. Le digo: "Me voy, Bill". "Muy bien, Steve —me responde—, tómatelo con calma. Haz alguna pausa en el trabajo". Salgo de la sala y del edificio.

Cuando me dirijo hacia mi automóvil, un hombre se me acerca. (C.O. Me imagino que es un residente por sus ropas, viejas y abolsadas, su pelo y el modo en que habla.) Me dice: "No tengo

ningún día libre hasta el domingo. Trabajo todo el tiempo". Camina junto a mí. Señala a un árbol y comenta: "Mi hermano cortó una rama de ese árbol. Trabaja aquí. Tengo otro hermano que también trabaja aquí. Y uno más que está en casa".

Llegamos a la playa de estacionamiento. Me pregunta: "¿Cuál es su automóvil?" Lo señalo y le digo:"Ese". El continúa: "¿Necesita a alguien que se lo lave? Se lo lavaré alguna vez. No le saldrá más que 25 centavos. Trabajo bien". Le digo: "Me parece muy bien. Nos veremos". El se aleja. Yo camino hasta mi auto. El hombre vuelve y me dice: "Trabajo en el Edificio 22. Venga a buscarme si quiere que le lave el auto; lo limpio por dentro y lo lavo por fuera". Le digo "Muy bien" y salgo de la institución. (C.O. Era importante para ese hombre que yo no creyera que era un residente, sino que supiera que es empleado. Esto tiene probablemente que ver con el estigma de ser "retardado".)

BIBLIOGRAFIA

Academic Freedom and Tenure Committee: "Statements of Principles", *Bulletin of the American Association of University Professors,* 26: 49-54, 1940.

Adams, R. N. y Preiss, J. J. (comps.): *Human Organization Research.* Homewood, Ill., Dorsey Press, 1960.

Agar, M. H.: *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography,* Nueva York, Academic Press, 1980.

Agar, M. H.: "Whatever happened to cognitive anthropology: A partial review", *Human Organization,* 41: 82-86, 1982.

Agar, M. H.: "Ethnography and cognition", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research,* Boston, Little, Brown, págs. 68-77, 1983.

Allport, G.: *The Use of Personal Documents in Psychological Science,* Nueva York, Social Science Research Council, 1942.

Allport, G., Bruner, J. S. y Jandorf, E. M.: "Personality under social catastrophe: An analysis of 90 German refugee life histories", *Character and Personality,* 5(10): 1-22, 1941.

Altheide, D. L.: "Leaving the newsroom", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.) *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research,* Nueva York, St. Martin's Press, págs. 301-310, 1980.

American Anthropological Association: "Principles of professional responsibility", *Newsletter of the American Anthropological Association,* 11 (noviembre): 14-16 (Adoptados en mayo de 1971), 1970.

American Psychologist: "Ethical standards of psychologists", 18: 56-60, 1963.

American Sociologist Staff: "Toward a code of ethics for sociologists". *American Sociologist,* 3 (noviembre): 316-318, 1968.

Anderson, N.: *The Hobo,* Chicago, University of Chicago Press, 1923.

Angell, R.: *The Family Encounters the Depression,* Nueva York, Scribner, 1936.

Angell, R.: "A critical review of the development of the personal document method in sociology 1920-1940", en L. Gottschalk, D. Kluckhohn y R. Angell, *The Use of Personal Documents in History, Anthropology, and Sociology*, Nueva York, Social Science Research Council, 1945.

Angell, R. D. y Friedman, R.: "The use of documents, records, census materials, and indices", en L. Festinger y D. Katz (comps.), *Research Methods in the Behavioral Sciences*, Nueva York, Holt, págs. 300-326, 1953.

Angell, R. D. y Turner, R. H.: "Comment and reply on discussions of the analytic induction method", *American Sociological Review*, 19: 476-478, 1954.

Appell, G.: *Ethical Dilemmas in Anthropological Inquiry: A Case Book*, Waltham, Mass., Crossroads, 1978.

Arbus, D.: *Diane Arbus*, Nueva York, An Aperture Monograph, 1972.

Arensberg, C. M.: "The community-study method", *American Journal of Sociology*, 60: 109-124, 1954.

Argyris, C.: "Diagnosing defenses against the outsider", *Journal of Social Issues*, 8(3): 24-34, 1952.

Arrington, R.: "Time sampling in studies of social behavior", *Psychological Bulletin*, 40: 81-124, 1943.

Asad, R. (comp.): *Anthropology and the Colonial Encounter*, Londres, Ithaca Press, 1973.

Babchuck, N.: "The role of the researcher as participant observer and participant-as observer in the field situation", *Human Organization*, 21(3): 225-228, 1962.

Back, K. W.: "The well-informed informant", *Human Organization*, 14(4): 30-33, 1956.

Bader, C.: "Standardized field practice", *International Journal of Opinion and Attitude Research*, 2: 243-244, 1948.

Bain, R.: "The impersonal confession and social research", *Journal of Applied Sociology*, 9: 356-361, 1925.

Bain, R. K.: "The researcher's role: A case study", *Human Organization*, 9(1): 23-28, 1950.

Baldamus, W.: "The role of discoveries in social science", en T. Shanin (comp.), *The Rules of the Game: Cross-Disciplinary Essays on Models in Scholarly Thought*, Londres, Tavistock, págs. 276-302, 1972.

Ball, D.: "An abortion clinic ethnography", *Social Problems*, 5(14): 293-301, 1966-1967.

Banaka, W. H.: *Training in Depth Interviewing*, Nueva York, Harper and Row, 1971.

Barber, B.: "Research on human subjects: Problems of access to a powerful profession", *Social Problems*, 21 (verano): 103-112, 1973.

Barnes, J. A.: "Some ethical problems in modern field work", *British Journal of Sociology*, 14 (junio): 118-134, 1963.

Barlett, F.C.: "Psychological methods and anthropological problems", *Africa*, 10: 401-420, 1937.

Barton, A. H. y Lazarsfeld, P. F.: "Some functions of qualitative analysis in social research", *Frankfurter Beitrage zur Soziologie*, 1: 321-361, 1955.

Bateson, G.: "Experiments in thinking about observed ethnological materials", *Philosophy of Science*, 8: 53-68, 1941.

Beals, R. L.: "Native terms and anthropological methods", *American Anthropologist*, 59: 716-717, 1957.

Beals, R. L.: *Politics of Social Research*, Chicago, Aldine, 1968.

Becker, H. S.: "The career of the Chicago public school teacher", *American Journal of Sociology*, 57 (marzo): 470-477, 1952.

Becker, H. S.: "The teacher in the authority system of the public school", *Journal of Educational Sociology*, 27 (noviembre): 128-141, 1953.

Becker, H. S.: "A note on interviewing tactics", *Human Organization*, 12(4): 31-32, 1954.

Becker, H. S.: "Interviewing medical students", *American Journal of Sociology*, 62: 199-201, 1956.

Becker, H. S.: "Problems of inference and proof in participant observation", *American Sociological Review*, 23: 652-660, 1958.

Becker, H. S.: "Notes on the concept of commitment", *American Journal of Sociology*, 66 (julio): 32-40, 1960.

Becker, H. S.: *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Nueva York, Free Press, 1963.

Becker, H. S.: "Problems in the publication of field studies", en A. J. Vidich, J. Bensman y M. R. Stein (comps.), *Reflections on Community Studies*, Nueva York, Wiley, págs. 267-284, 1964.

Becker, H. S.: "Introduction", en C. Shaw *The Jack-roller*, Chicago, Ill., University of Chicago Press, 1966.

Becker, H. S.: "Whose side are we on?", *Social Problems*, 14 (invierno), 239-247, 1966-1967.

Becker, H. S. (comp.): *The Other Side*, Nueva York, Free Press, 1967.

Becker, H. S.: *Sociological Work: Method and Substance*, Chicago, Aldine, 1970.

Becker, H. S. y Carper, J. W.: "The development of identification with an occupation", *American Sociological Review*, 61 (enero): 289-298, 1956a.

Becker, H. S. y Carper, J. W.: "The elements of identification with an occupation", *American Sociological Review*, 21 (junio): 341-348, 1956b.

Becker, H. S. y Friedson, E.: "Against the code of ethics", *American Sociological Review*, 29: 409-410, 1964.

Becker, H. S. y Geer, B.: "Participant observation and interviewing: A comparison", *Human Organization*, 16 (3): 28-32, 1957.

Becker, H. S. y Geer, B.: "The fate of idealism in medical school", *American Sociological Review*, 23 (febrero): 50-56, 1958a.

Becker, H. S. y Geer, B.: " 'Participant observation and interviewing': A rejoinder", *Human Organization*, 17 (2): 39-40, 1958b.

Becker, H. S. y Geer, B.: "Latent culture: A note on the theory of latent social roles", *Administrative Science Quarterly*, 5 (septiembre): 304 313, 1960a.

Becker, H. S. y Geer, B.: "Participant observation: The analysis of qualitative field data", en R. N. Adams y J. J. Preiss (comps.), *Human Organization Research*, Homewood, Ill., Dorsey Press, págs. 267-289, 1960b.

Becker, H. S., Geer, B. y Hughes, E.: *Making the Grade*, Nueva York, Wiley, 1968.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C. y Strauss, A. L.: *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.

Becker, H. S. y Horowitz, I. L.: "Radical politics and sociological research: Observations on methodology and ideology", *American Journal of Sociology*, 78 (julio): 48:66, 1972.

Becker, H. S. y Strauss, A. L.: "Careers, personality and adulte socialization", *American Journal of Sociology*, 62 (noviembre): 253-263, 1956.

Becker, H. S. y otros (comps.): *Institutions and the Person: Essays Presented to Everett C. Hughes*, Chicago, Aldine, 1968.

Becker, M. y otros: "Predicting mother's compliance with medical regimens", *Journal of Pediatrics*, 81: 843-854, 1972.

Beecher, H. K.: *Research and the Individual: Human Studies*, Boston, Little, Brown, 1970.

Beeghley, L. y Butler, E.: "The consequences of intelligence testing in public schools before and after desegregation", *Social Problems*, 21(5), 1974.

Beezer, R. H.: "Research on methods of interviewing foreign informants", George Washington University Human Resources Research Office Technical Report, No. 30, 1956.

Bendix, R.: "Concepts and generalizations in comparative sociological studies", *American Sociological Review*, 28: 532-539, 1963.

Bennett, C. C.: "What price privacy?", *American Psychologist*, 22: 371-376, 1967.

Bennett, J. W.: "The study of cultures: A survey of technique and methodology in field work", *American Sociological Review*, 13: 672-689, 1948.

Benney, M. y Hughes, E. C.: "Of sociology and the interview", en N. K. Denzin (comp.), *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago, Aldine, págs. 175-181, 1970.

Bensman, J. y Vidich, A.: "Social theory in field research", *American Journal of Sociology*, 65: 577-584, 1960.

Bercovici, S.: "Qualitative methods and cultural perspectives in the study of deinstitutionalization", en R. H. Bruininks, C. E. Meyers, B. B. Sigford y K. C. Lakin (comps.), *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, Washington, D. C., American Association on Mental Deficiency, 1981.

Berger, P.: "On existential phenomenology and sociology (II)", *American Sociological Review*, 31 (abril): 259-260, 1966.

Berger, P. L. y Luckmann, T.: *The Social Construction of Reality*, Garden City, N. Y., Doubleday, 1967.

Bergman, A. B.: "Psychological aspects of sudden and unexpected death in infants and children", *Review and Commentary, Pediatric Clinics of North American*, 21: 115-123, 1974.

Berk, R. A. y Adams, R. A.: "Establishing rapport with deviant groups", *Social Problems*, 18 (verano): 102-117, 1970.

Berk, S. F. y Berheide, C. W.: "Going backstage: Gaining access to observe household work", *Sociology of Work and Occupations*, 4: 27-48, 1977.

Bemard, J.: "Observation and generalization in cultural anthropology", *American Journal of Sociology*, 50: 284-291, 1945.

Berreman, G. D.: "Ethnography: Method and product", en J. A. Clifton (comp.), *Introduction to Cultural Anthropology: Essays in the Scope and Methods of the Science of Man*, Boston, Houghton Mifflin, págs. 337-373, 1968.

Bevis, J. C.: "Interviewing with tape recorders", *Public Opinion Quarterly*, 13: 629-634, 1950.

Bickman, L. y Henchy, T. (comps.): *Beyond the Laboratory: Field Research in Social Psychology*, Nueva York, McGraw-Hill, 1972.

Bierstedt, R.: "A critique of empiricism in sociology", *American Sociological Review*, 24: 584-592, 1949.

Biklen, D. (comp.): *Human Report 1: Observations in Mental Health, Mental Retardation Facilities*, en colaboración con el Workshop on Human Abuse Protection and Public Policy, Syracuse University, 1970.

Biklen, D.: *Patterns of power*, Tesis inédita, 1973.

Biklen, D.: *Let Our Children Go*, Syracuse, Human Policy Press, 1975.

Bittner, E.: "The concept of organization", *Social Research*, 31: 239-255, 1964.

Bittner, E.: "Objectivity and realism in sociology", en G. Psathas (comp.), *Phenomenological Sociology: Issues and Applications*, Nueva York, Wiley, págs. 109-125, 1973.

Bittner, E.: "Realism in field research", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 149-155, 1983.

Black, D. J. y Reiss, A. J.: "Police control of juveniles", *American Sociological Review*, 35: 63-77, 1970.

Blalock, H. M. (h.): *Social Statistics*, Nueva York, McGraw-Hill, 1960.

Blatt, B.: *Exodus From Pandemonium*, Boston, Allyn & Bacon, 1970.

Blatt, B.: *Souls in Extremis*, Boston, Allyn & Bacon, 1973.

Blatt, B., Biklen, D. y Bogdan, R. (comps.): *An Alternative Textbook in Special Education*, Denver, Love, 1977.

Blatt, B. y Kaplan F.: *Christmas in Purgatory*, Syracuse, N. Y., Human Policy Press, 1974.

Blatt, B., Ozolins, A. y McNally, J.: *The Family Papers: A Return to Purgatory*, Nueva York, Longman, 1980.

Blau, P. M.: *The Dynamics of Bureaucracy*, Chicago, University of Chicago Press, 1955.

Blau, P. M.: *Bureaucracy in Modern Society*, Nueva York, Random House, 1956.

Blau, P. M.: "Orientation toward clients in a public welfare agency", *Administrative Science Quarterly*, 5(3): 341-361, 1960.

Blau, P. M.: *Exchange and Power in Oficial Life*, Nueva York, Wiley, 1964.

Blau, P. M. y Scott, W. R.: *Formal organization*, San Francisco, Chandler, 1962.

Blauner, R. y Wellman, D.: "Toward the decolonization of social research", en J. Ladner (comp.), *The Death of White Sociology*, Nueva York, Vintage Books, 1973.

Bloor, M. J.: "On the analysis of observational data: A discussion of the worth and uses of inductive techniques and respondent validation", *Sociology*, 12: 545-552, 1978.

Bloor, M. J.: "Notes on member validation", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 156-172, 1983.

Blum, F. H.: "Getting individuals to give information to the outsider", *Journal of Social Issues*, 8(3): 35-42, 1952.

Blumer, H.: *An Appraisal of Thomas and Znaniecki's "The Polish Peasant in Europe and America"*, Nueva York, Social Science Research Council, 1939.

Blumer, H.: "Sociological analysis of the 'variable' ", *American Sociological Review*, 21 (diciembre): 683-690, 1956.

Blumer, H.: "Sociological implications of the thought of George Herbert Mead", *American Journal of Sociology*, 71 (marzo): 535-544, 1966.

Blumer, H.: "Society as symbolic interaction", en J. Manis y B. Mentzer (comps.), *Symbolic Interaction*, Boston, Allyn & Bacon, 1967.

Blumer, H.: *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1969.

Boas, F.: *Handbook of American Indian Languages*, Washington, D. C., Bureau of American Ethnology, Bulletin 40, 1911.

Bodemann, Y. M.: "A problem of sociological praxis: The case for interventive observation in field work", *Theory and Society*, 5: 387-420, 1978.

Bogdan, R.: *A Forgotten Organizational Type*, Tesis inédita, 1971.

Bogdan, R.: "Learning to sell door to door", *The American Behavioral Scientist*, septiembre/octubre, 55-64, 1972a.

Bogdan, R.: *Participant Observation in Organization Settings*, Syracuse, Nueva York, Syracuse University Division of Special Education and Rehabilitation, 1972b.

Bogdan, R.: *Being Different: The Autobiography of Jane Fry*; Nueva York, Wiley, 1974.

Bogdan, R.: "Interviewing people labeled retarded", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 235-243, 1980.

Bogdan, R. y Barnes, E.: "A qualitative sociological study of mainstreaming", mimeografiado, 1979.

Bogdan, R. y Biklen, D.: "Handicapism", *Social Policy*, Abril, 14-19, 1977.

Bogdan, R., Brown, M. A. y Foster, S. B.: "Be honest but not cruel: Staff/parent communication on a neonatal unit", *Human Organization*, 41(1): 6-16, 1982.

Bogdan, R. y Taylor, S.: *Introduction to Qualitative Research Methods: A*

Phenomenological Approach to the Social Sciences, Nueva York, Wiley, 1975.

Bogdan, R. y Taylor, S. J.: *Inside Out: The Social Meaning of Mental Retardation*, Toronto, U. of Toronto Press, 1982.

Bogdan, R., Taylor, S., de Grandpre, B. y Haynes, S.: "Let them eat programs: Attendants' perspectives and programming on wards in state schools", *Journal of Health and Social Behavior*, 15 (junio): 142-151, 1974.

Bonacich, P.: "Deceiving subjects: The pollution of our environment", *American Sociologist*, 5 (febrero): 45, 1970.

Bonaparte, M. A.: "A defense of biography", *International Journal of Psycho-Analysis*, 5(20): 231-240, 1939.

Bowers, R. V.: "Research methodology in sociology: The first half-century", en R. F. Spencer (comp.), *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis, University of Minnesota Press, págs. 251-270, 1954.

Braginsky, D. y Braginsky, B.: *Hansels and Gretels*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1971.

Bromley, D. G. y Shupe, A. D. (h.): "Evolving foci in participant observation: Research as an emergent process", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 191-202, 1980.

Brookover, L. A. y Black, K. W.: "Time sampling as a field technique", *Human Organization*, 25: 64-70, 1966.

Brown, C.: *Manchild in the Promised Land*, Nueva York, New American Library, 1965.

Bruininks, R. H., Meyers, C. E., Sigford, B. B. y Lakin, K. C. (comps.).: *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, Washington, D. C., American Association on Mental Deficiency, 1981.

Bruyn, S. T.: *The Human Perspective in Sociology: The Methodology of Participant Observation*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1966.

Brymer, R. A. y Faris, B.: "Ethical and political dilemmas in the investigation of deviance: A study of juvenile delinquency", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics, and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, págs. 297-318, 1967.

Buckner, H. T.: "Organization of a large scale field work course", *Urban Life and Culture*, 2(3) (octubre): 361-379, 1973.

Bulmer, M.: "Concepts in the analysis of qualitative data: A symposium", *Sociological Review*, 27: 651-677, 1979.

Burchard, W. W.: "Lawyers, political scientists, sociologists—and concealed microphones", *American Sociological Review*, 23: 686-691, 1958.

Burgess, E. W.: "What social case records should contain to be useful for sociological interpretation", *Social Forces*, 6: 524-532, 1925.

Burgess, E. W.: "Statistics and case studies as methods of sociological research", *Social Forces*, 12: 103-120, 1927.

Burgess, E. W.: "Research methods in sociology", en G. Gurvitch y W. Moore (comps.), *Twentieth Century Sociology*, Nueva York, Philosophical Library, págs. 20-41, 1945a.

Burgess, E. W.: "Sociological research methods", *American Journal of Sociology*, 50: 474-482, 1945b.

Burgess, R. G. (comp.): *Field Research: A Sourcebook and Field Manual*, Londres, George Allen and Unwin, 1982.

Burr, A. R.: *The Autobiography: A Critical and Comparative Study*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1909.

Camilleri, S. F.: "Theory, probability, and induction in social research", *American Sociological Review*, 27: 170-178, 1962.

Campbell, D. T.: "The informant in qualitative research", *American Journal of Sociology*, 60: 339-342, 1955.

Campbell, D. T.: "Factors relevant to the validity of experiments in social settings", *Psychological Bulletin*, 54: 297-312, 1957.

Campbell, D. T.: "Systematic error on the part of human links in communication systems", *Information and Control*, 1: 334-369, 1959.

CampbeB, D. T. y Stanley, J. C.: *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally, 1966.

Cannel, C. F. y Axelrod, M.: "The respondent reports on the interview", *American Journal of Sociology*, 62: 177-181, 1956.

Caplow, T.: "The dynamics of information interviewing", *American Journal of Sociology*, 62: 165-171, 1956.

Carey, A.: "The Hawthorne studies: A radical criticism", *American Sociological Review*, 32(3): 403-416, 1967.

Carroll, J.: "Confidentiality of social science research sources and data: The Popkin case", *Political Science*, 6: 11-24, 1973.

Cartwright, D.: *Human Relations and Hospital Care*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1964.

Cartwright, A.: *Patients and Their Doctors*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1967.

Cartwright, D. y French, J. R. P. (h.): "The reliability of life history studies", *Character and Personality*, 8: 110-119, 1939.

Cassell, J.: "Risk and benefit to subjects of fieldwork", *American Sociologist*, 13: 134-143, 1978.

Cassell, J.: "Ethical principles for conducting fieldwork", *American Anthropologist*, 82: 28-41, 1980.

Cassell, J. y Wax, M.: "Ethical problems of fieldwork", *Social Problems*, 27: 259-264, 1980.

Castenada, C.: *The Teachings of Don Juan: A Yaqui Way of knowledge*, Los Angeles, U. of California Press, 1968.

Castenada, C.: *A Separate Reality: Further Conversations with Don Juan*, Nueva York, Simon and Schuster, 1971.

Castenada, C.: *Journal to Ixtlan: The Lessons of Don Juan*, Nueva York, Simon and Schuster, 1972.

Castenada, C.: *Sorcery: A Description of Reality*, Ann Arbor, University Microfilms, 1973.

Castenada, C.: *Tales of Power*, Nueva York, Simon and Schuster, 1974.

Castenada, C.: *The Second Ring of Power*, Nueva York, Simon and Schuster, 1977.

Caudill, W.: *The Psychiatric Hospital as a Small Society*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1958.

Cavan, R. S.: "Interviewing for life-history material", *The American Journal of Sociology*, 35: 100-115, 1929-1930.

Cavan, S.: *Liquor License: An Ethnography of Bar Behavior*, Chicago, Aldine, 1966.

Cavan, S.: "Seeing social structure in a rural setting", *Urban Life and Culture*, 3 (octubre): 329-346, 1974.

Chapin, F. S.: *Field Work and Social Research*, Nueva York, Century, 1920.

Charmaz, K.: "The grounded theory method: An explication and interpretation", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 109-126, 1983.

Chesler, M. y Schmuck, R.: "Participant observation in a superpatriot discussion group", *Journal of Social Issues*, 19(2): 18-30, 1963.

Chrisman, N. J.: "Secret societies and the ethics of urban fieldwork", en M. A. Rynkiewich y J. P. Spradley (comps.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, Nueva York, Wiley, 1976.

Christie, R. M.: "Comment on conflict methodology: A protagonist position", *Sociological Quarterly*, 17: 513-519, 1976.

Church, J.: *Three Babies*, Nueva York, Random House, 1966.

Cicourel, A.: *Method and Measurement in Sociology*, Nueva York, Free Press, 1964.

Cicourel, A.: *The Social Organization of Juvenile Justice*, Nueva York, Wiley, 1968.

Cicourel, A.: *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*, Nueva York, Free Press, 1974a.

Cicourel, A.: "Interviewing and memory", en C. Cherry (comp.), *Pragmatic Aspects of Human Communications*, Dordrecht, The Netherlands, D. Reidel, 1974b.

Cicourel, A. y Kitsuse, J.: *The Educational Decision-makers*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963.

Clark, K.: *Dark Ghetto*, Nueva York, Harper Torchbooks, 1967.

Clarke, J.: "Survival in the field: Implications of personal experience in fielwork", *Theory and Society*, 2: 95-123, 1975.

Clyman, R. I. y otros: "What pediatricians say to mothers of sick newborns: An indirect evaluation of the counseling process", *Pediatrics*, 63:719-723, 1979.

Code of Federal Regulations: "Protection of Human subjects", 45 Public Welfare CFR Part 46, Revised October 1, Washington, D. C., GPO, 1977.

Coles, R.: *Children of Crisis*, Boston, Little, Brown, 1964.

Coles, R.: *The South goes North*, Boston, Little, Brown, 1971a.

Coles, R.: *Migrants Sharecroppers, Mountaineers*, Boston, Little, Brown, 1971b.

Cole, S.: *The Sociological Method*, 2a. ed., Chicago, Rand McNally, 1976.

Coleman, J. S.: "Relational analysis: The study of social organizations with survey methods", *Human Organization*, 17(4): 28-36, 1958.

Colfax, D. J.: "Pressure toward distortion and involvement in studying a civil rights organization", *Human Organization*, XXV (verano): 140-149, 1966.

Collier, J. (h.): *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, Nueva York, Holt, 1967.

Colvard, R.: "Interaction and identification in reporting field research: A critical reconsideration of protective procedures", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkamn, págs. 319-358, 1967.

Comte, A.: *The Positive Philosophy*, trad. de Harriet Martineau, Londres, George Bell & Sons, 1896.

Conklin, H. C.: "Lexicographical treatment of folk taxonomies", en S. A. Tyler (comp.), *Cognitive Anthropology*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, págs. 41-59, 1969.

Cook, P. H.: "Methods of field research", *Austrälian Journal of Psychology*, 3(2): 84-98, 1951.

Cooley, C. H.: *Human Nature and the Social Order*, Nueva York, Scribner, 1902.

Cooper, K. J.: "Rural-urban differences in responses to field tecniques", *Human Organization*, 18(3): 135-139, 1959.

Coser, L. A., Roth, J. A., Sullivan, M. A. (h.) y Queen, S. A.: "Participant observation and the military: An exchange", *American Sociological Review*, 24: 397-400, 1959.

Coser, R. L.: "Comment", *American Sociologist*, 13: 156-157, 1978.

Cottle, T. J.: *Time's Children*, Boston, Little, Brown, 1971.

Cottle, T. J.: *The Abandoners: Portraits of Loss, Separation, and Neglect*, Boston, Little, Brown, 1972.

Cottle, T. J.: *The Voices of School: Educational Images Through Personal Accounts*, Boston, Little, Brown, 1973a.

Cottle, T. J.: "The life study: On mutual recognition and the subjective inquiry", *Urban Life and Culture*, 2((3) (octubre): 344-360, 1973b.

Cottle, T. J.: "The ghetto scientists", trabajo inédito, 1973c.

Coulter, J.: "Decontextualized meanings: Current approaches to verstehende investigations", *Sociological Review*, 19: 301-323, 1971.

Cowley, M.: "Sociological habit patterns in linguistic transmogrification", *The Reporter*, septiembre 20, 170-175, 1956.

Craig, K. H.: "The comprehension of the everyday physical environment", en H. M. Proshansky, W. H. Ittelson y L. E. Rivlin, *Environmental Psychology*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1970.

Cressey, D. R.: "Criminal violations of financial trust", *American Sociological Review*, 15: 738-743, 1950.

Cressey, D.: *Other People's Money: A Study in the Social Psychology of Embezzlement*, Glencoe, Ill., Free Press, 1953.

Cressey, D.: "Limitations on organization of treatment in the modern prison",

en R. Quinney (comp.), *Crime and Justice in Society*, Boston, Little, Brown, 1969.

Cressey, P. G.: *The Taxi-Dance Hall*, Chicago, University of Chicago Press, 1932.

Culberg, J.: "Mental reactions of women to perinatal death", en N. Morris (comp.), *Psychosomatic Medicine in Obstetrics and Gynecology*, Nueva York, S. Karger, págs. 326-329, 1972.

Dabbs, J. M. (h.): "Making things visible", en J. Van Maanen, J. M. Dabbs, (h.) y R. R. Faulkner (comps.), *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, págs. 31-64, 1982.

Dalton, M.: *Men Who Manage*, Nueva York, Wiley, 1961.

Dalton, M.: "Preconceptions and methods in *Men Who Manage*", en P. E. Hammond (comp.), *Sociologists at Work*, Nueva York, Basic Books, págs. 50-95, 1964.

Daniels, A. K.: "The low-caste stranger in social research", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics, and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, págs. 267-296, 1967.

David, C. J.: "Grief, mourning and pathological mourning", *Primary Care*, 2: 81-93, 1975.

Davis, A. J.: "Sexual assaults in the Philadelphia prison system and sheriff's vans", *Trans-Action*, 6 (diciembre): 8-16, 1968.

Davis, F.: "The cabdriver and his fare", *American Journal of Sociology*, 63(2): 158-165, 1959.

Davis, F.: "Uncertainty in medical prognosis", *American Journal of Sociology*, 66 (julio): 41-47, 1960.

Davis, F.: "Comment on initial interaction of newcomers in Alcoholics Anonymous", *Social Problems*, 8(4): 364-365, 1961.

Davis, F. : *Passage Through Crisis*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963.

Davis, F.: "Deviance disavowal: The management of strained interaction by the visibly handicapped", en H. S. Becker (comp.) *The Other Side*, Nueva York, Free Press, 1964.

Davis, F.: "The Martian and the convert: Ontological polarities in social research", *Urban Life and Culture*, 2(3) (octubre): 333-343, 1973.

Davis, F.: "Stories and Sociology", *Urban Life and Culture*, 3 (octubre): 310-316, 1974.

Davis, M.: "Physiologic, psychological and demographic factors in patient compliance with doctors' orders", *Medical Care*, 6: 115-122, 1968a.

Davis, M.: "Variations in patients' compliance with doctors' advice: An empirical analysis of patterns of communication", *American Journal of Public Health*, 58: 274-288, 1968b.

Davis, M.: "Variations in patients' compliance with doctors' orders: Medical practice and doctor-patient interaction", *Psychiatry in Medicine*, 2: 31-54, 1971.

Davis, M. S. y Eichhorn, R. L.: "Compliance with medical regimens: Panel study", *Journal of Health and Human Behavior*, 4: 240-249, 1963.

Davis, S. P.: *The Mentally Retarded in Society*, Nueva York, Columbia University Press, 1959.

Dean, J. P.: "Participant observation and interviewing", en J. T. Doby (comp.), *An Introduction to Social Research*, Harrisburg, Pa., Stackpole, págs. 225-252, 1954.

Dean, J. P., Eichhorn, R. L. y Dean, L. R.: "Observation and interviewing", en J. T. Doby (comp.), *An Introduction to Social Research*, 2a. ed., Nueva York, Appleton-Century-Crofts, págs. 274-304, 1967.

Dean, J. P. y Whyte, W. F.: "How do you know if the informant is telling the truth?" *Human Organization*, 17(2): 34-38, 1958.

Dean, L. R.: "Interaction, reported and observed: The case of one local union", *Human Organization*, 17(3): 36-44, 1958.

Deegan, M. J. y Burger, J. S.: "George Herbert Mead and social reform", *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 14: 362-372, 1978.

Deegan, M. J. y Burger, J. S.: "W. I. Thomas and social reform: His work and his writings", *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17: 114-125, 1981.

de Grandpre, B.: "The culture of a state school ward", tesis inédita, 1973.

DeLaguna, F.: "Some problems of objectivity in ethnology", *Man*, 57: 179-182, 1957.

de Mille, R.: *Castaneda's Journey: The Power and the Allegory*, Santa Barbara, Capra, 1976.

de Mille, R.: *The Don Juan Papers: Further Castaneda Controversies*, Santa Barbara, Ross-Erikson, 1980.

Denzin, N.: "On the ethics of disguised observation", *Social Problems*, 15: 502-504, 1968.

Denzin, N. (comp.): *Sociological Methods: A Sourcebook*, Chicago, Aldine, 1970.

Denzin, N.: "The logic of naturalistic inquiry"; *Social Forces*, 50: 166-182, 1971.

Denzin, N.: *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2a. ed., Nueva York, McGraw-Hill, 1978.

Department of Health, Education and Welfare: "Protection of human subjects", Washington, D. C., Federal Register, mayo 30, 1974 (39 FR18914), 1974.

Department of Health, Education and Welfare: "Protection of human subjects: Institutional review boards", Washington, D. C., Federal Register, noviembre 30, 1978 (43 FR56174), 1978.

Deutscher, I.: "Words and deeds: Social science and social policy", *Social Problems*, 13 (invierno): 233-254, 1966.

Deutscher, I.: "Notes on language and human conduct", The Maxwell Graduate School of Social Sciences and the Youth Development Center, Syracuse University, 1967.

Deutscher, I.: "The bureaucratic gatekeeper in public housing", en I. Deuts-

cher y E. Thompson (comps.), *Among the People: Encounters with the Poor*, Nueva York, Basic Books, 1968.

Deutscher, I.: "Looking backward: Case studies on the progress of methodology in sociological research", *The American Sociologist*, 4 (febrero), 34-42, 1969.

Deutscher, I.: *What We Say/What We Do: Sentiments and Acts*, Glenview, Ill., Scott, Foresman, 1973.

Deutscher, I. y Thompson, E.: *Among the People: Encounters with the Poor*, Nueva York, Basic Books, 1968.

Dewey, J.: *Human Nature and Conduct*, Nueva York, Modern Library, 1930.

Dexter, L. A.: "Role relationships and conceptions of neutrality in interviewing", *American Journal of Sociology*, 62: 153-157, 1956.

Dexter, L. A.: "The good will of important people: More on the jeopardy of the interview", *Public Opinion Quarterly*, 28: 556-563, 1964a.

Dexter, L. A.: *The Tyranny of Schooling*, Nueva York, Basic Books, 1964b.

Dexter, L. A.: "On the politics and sociology of stupidity in our society", en H. S. Becker (comp.), *The Other Side*, Nueva York, Free Press, 1967.

Dexter, L. A.: *Elite and Specialized Interviewing*, Evanston, Northwestern University Press, 1970.

Diesing, P.: *Pattern of Discovery in the Social Sciences*, Chicago, Aldine-Atherton, 1971.

Dingwall, R.: "Ethics and ethnography", *Sociological Review*, 28: 871-891, 1980.

Dollard, J.: *Criteria for the Life History*, Nueva York, Social Science Research Council, 1935.

Dollard, J.: *Caste and Class in a Southern Town*, 2a. ed., Nueva York, Harper, 1949.

Domhoff, G. W.: *The Bohemian Grove and Other Retreats*, Nueva York, Random House, 1975.

Dorn, D. S. y Long, G. L.: "Brier remarks on the Association's code of ethics", *American Sociologist*, 9 (febrero) 31-35, 1974.

Dornbusch, S. M.: "The military as an assimilating institution", *Social Forces*, 33(4): 316-321, 1955.

Doughty, C. M.: *Travels in Arabia Deserta*, Nueva York, Random House, 1936.

Douglas, J. D.: *The Social Meaning of Suicide*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1967.

Douglas, J. D. (comp.): *Deviance and Responsibility: The Social Construction of Moral Meanings*, Nueva York, Basic Books, 1970a.

Douglas, J. D.: *Observations of Deviance*, Nueva York, Random House, 1970b.

Douglas, J. D. (comp.): *Understanding Everyday Life: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge*, Chicago, Aldine, 1970c.

Douglas, J. D.: *American Social Order: Social Rules in a Pluralistic Society*, Nueva York, Free Press, 1971.

Douglas, J. D. (comp.): *Research on Deviance*, Nueva York, Random House, 1972.

Douglas, J. D.: *Investigative Social Research: Individual and Team Field Research*, Beverly Hills, Calif. Sage Publications, 1976.

Douglas, J. D. y Johnson, J. M. (comps.): *Existential Sociology*, Nueva York, Cambridge University Press, 1977.

Drass, K. A.: "The analysis of qualitative data: A computer program", *Urban Life*, (93): 332-353, 1980.

Driscoll, J.: *Trans-Action*, 8(5-6): 28-38, 1971.

DuBois, C.: "Some psychological objectives and techniques in ethnography", *Journal of Social Psychology*, 285-301, 1937.

Duff, R. S. y Campbell, A. G. M.: "Moral and ethical dilemmas in the special-care nursery", *New England Journal of Medicine*, 289: 890-894, 1973.

Duff, R. S. y Hollinghead, A.: *Sickness and Society*, Nueva York, Harper and Row, 1968.

Dumont, R. V.: "Learning English and how to be silent: Studies in American Indian Class-rooms", en V.P. Johns, C. B. Cazden y D. H. Hymes (comps.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York, Columbia University, Teacher' College Press, 1971.

Durkheim E.: *Suicide: A Study of Sociology*. trad. y rev. por George Simpson, Nueva York, Free Press, 1951.

Durkheim, E.: *The Elementary Forms of Religious Life*, Nueva York, Free Press, 1915.

Durkheim, E.: *The Rules of Sociological Method*, Nueva York, Free Press,

Duster, T., Matza, D. y Wellman, D.: "Field work and the protection of human subjects", *American Sociologist*, 14: 136-142, 1979.

Earle, W.: *The Autobiographical Consciousness: A Philosophical Inquiry into Existence*, Chicago, Quadrangle, 1972.

Easterday, L., Papademas, D., Schorr, L. y Valentine, C.: "The making of a female researcher: Role problems in fieldwork", *Urban Life*, 6: 333-348, 1977.

Eaton, J. W. y Weil, R. J.: "Social processes of professional teamwork", *American Sociological Review*, 16: 707-713, 1951.

Economic Opportunity Amendments, Public Law 92-424, 92nd. Congress HR 12350 (septiembre) 1972.

Edgerton, R. B.: *The Cloak of Competence*, Berkeley, University of California Press, 1967.

Edgerton, R. y Edgerton, C.: "Becoming mentally retarded in a Hawaiian School", en R. Eyman, E. Meyers y G. Tarjan (comps.), *Sociobehavioral Studies in Mental Retardation*, Los Angeles, American Association of Mental Deficiency, 1973.

Eggan, R.: "Social anthropology and the method of controlled comparison", *American Anthropologist*, 56: 743-763, 1954.

Elementary and Secondary Education Act, Public Law 92-232, Title VI. 1965.

Elling, R. y otros: "Patient participation in a pediatric program", *Journal of Health and Human Behavior*, 1: 183-189, 1960.

Elliott, B. A.: "Neonatal death: Reflections for parents", *Pediatrics*, 62: 100-102, 1978.

Elsner, H.: *Robert E. Park: The Crowd and the Public, and Other Essays*, Chicago, University of Chicago Press, 1972.

Emerson, J. P.: "Sustaining definitions of reality in gynecological examinations", en H. P. Dreitzel (comp.), *Recent Sociology*, No. 2, Nueva York, Macmillan, págs. 74-95, 1970.

Emerson, R. M.: "Observational field work", *Annual Review of Sociology*, 7: 351-378, 1981.

Emerson, R. M. (comp.): *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, 1983.

Epstein, A. L. (comp.): *The Craft of Social Anthropology*, Nueva York, Barnes & Noble, 1967.

Erikson, K. T.: "A comment on disguised observation in sociology", *Social Problems*, 14: 366-373, 1967.

Erikson, K.: *Everything in Its Path*, Nueva York, Simon and Schuster, 1976.

Etzioni, A.: "Two approaches to organizational analysis: A critique and suggestion", *Administrative Science Quarterly*, 5: 257-278, 1960.

Etzioni, A.: *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Nueva York, Free Press, 1961.

Etzioni, A. (comp.): *Complex Organizations*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1962a.

Etzioni, A.: *Modern Organizations*, Englewood Cliffs, N. J., Pretince-Hall, 1962b.

Evans-Pritchard, E. E.: *Social Anthropology and Other Essays*, Nueva York, Free Press, 1964.

Evans-Pritchard, E. E.: "Some reminiscences and reflections on fieldwork", Apéndice IV en *Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande* (versión abreviada) Oxford, Clarendon Press, 1976.

Faulkner, R.: *Hollywood Studio Musicians*, Chicago, Aldine, 1971.

Faulkner, R.: "Improvising on a traid", en J. Van Maanen, J. M. Dabbs (h.) y R. R. Faulkner (comps.), *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, págs. 65-102, 1982.

Ferleger, S. y Boyd, P. A.: "Anti-institutionalization: The promise of the Pennhurst case", *Stanford Law Review*, 31(4): 717-752, 1979.

Festinger, L. y Katz, D. (comps.): *Research Methods in the Behavioral Sciences*, Nueva York, Holt, 1953.

Festinger, L., Riecken, H. y Schacter, S.: *When Prophecy Fails*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1956.

Feyerabend, P. K.: *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge*, Atlantic Highlands, N. J., Humanities Press, 1975.

Fitcher, J. H. y Kolb, W. L.: "Ethical limitations on sociological reporting", *American Sociological Review*, 18: 544-550, 1953.

Filstead, W. (comp.): *Qualitative Methodology: Firsthand Involvement with the Social World*, Chicago, Markham, 1970.

Fine, G. A.: "Cracking diamonds: Observer role in little league baseball settings and the acquisition of social competence", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins, y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 117-131, 1980.

Fischoff, J. y O'Brien, N.: "After the child dies", *Journal of Pediatrics*, 88: 140, 1976.

Forcese, O. P. y Richer, S.: *Social Research Methods*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1973.

Form, W. H.: "The Sociology of social research", en R. T. O'Toole (comp.), *The Organization, Management, and Tactics of Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, 1971.

Fox, J. y Lundman, R.: "Problems and strategies in gaining access in police organizations", *Criminology*, 12: 52-69, 1974.

Fox, R. C.: *Experiment Perilous: Physicians and Patients Facing the Unknown*, Glencoe, Ill., The Free Press, 1959.

Frake, C. O.: "The diagnosis of disease among the Subanun of Mindanao", *American Anthropologist*, 63: 113-132, 1961.

Frake, C. O.: "The ethnographic study of cognitive systems", en T. Gladwin y W. C. Sturtevant (comps.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, Anthropological Society of Washington, págs. 72-85, 1962a.

Frake, C. O.: "Cultural ecology and ethnography", *American Anthropologist*, 64: 53-59, 1962b.

Frake, C. O.: "A structural description of Subanun 'religious behavior' ", en W. H. Goodenough (comp.), *Explorations in Cultural Anthropology*, Nueva York, McGraw-Hill, págs. 111-129, 1964a.

Frake, C. O.: "Notes on queries in ethnography", *American Anthropologist*, 66: 132-145, 1964b.

Frake, C. O.: "Plying frames can be dangerous: Some reflections on methodology in cognitive anthropology", *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 1: 1-7, 1977.

Frake, C. O.: "Ethnography", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 60-67, 1983.

Francis, R. G.: *The Rhetoric of Science*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1961.

Frank, A.: *The Diary of a Young Girl*, Nueva York, Doubleday, 1952.

Frazier, C. E.: "The use of life-histories in testing theories of criminal behavior: Toward reviving a method", *Qualitative Sociology*, 1(1): 122-142, 1978.

Freidson, E.: "Dilemmas in the doctor-patient relationship", en A. Rose (comp.), *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*, Boston, Houghton Mifflin, págs. 207-224, 1962.

Freidson, E.: *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*, Nueva York, Dodd Mead, 1970.

French, J. R. P. (h.): "Experiments in field settings", en L. Festinger y D. Katz (comps.), *Research Methods in the Behavioral Sciences*, Nueva York, Holt, págs. 98-135, 1953.

French, K. S.: "Research interviewers in a medical setting: Roles and social systems", *Human Organization*, 21(3): 219-224, 1962.

Frenkel-Brunswik, E.: "Mechanisms of self-deception", *Journal of Social Psychology*, 5(10): 409-420, 1939.

Friedenberg, E. Z.: "The films of Frederick Wiseman", *The New York Review of Books*, 17 (octubre 21): 19-22, 1971.

Friedman, N.: *The Social Nature of Psychological Research: The Psychological Experiment as a Social Interaction*, Nueva York, Basic Books, 1967.

Friedman, S. B.: "Psychological aspects of sudden unexpected deaths in infants and children", *Pediatric Clinics of North America*, 21:103-113, 1974.

Friedman, S. B. y otros: "Behavioral observations on parents anticipating the death of a child", *Pediatrics*, 32: 610-625, 1963.

Gallaher, A. (h.): "Plainville: The twice studied town", en Arthur J. Vidich, Joseph Bensman y Maurice R. Stein (comps.), *Reflections on Community Studies*, Nueva York, Wiley, págs. 285-303, 1964.

Galliher, J. F.: "The protection of human subjects: A reexamination of the professional code of ethics", *The American Sociologist*, 8 (agosto): 93-100, 1973.

Galliher, J. F.: "Professor Galliher replies", *American Sociologist*, 9: 159-160, 1974.

Galliher, J. F.: "The ASA Code of Ethics on the protection of human beings: Are students human too?", *American Sociologist*, 10: 113-117, 1975.

Galliher, J. F.: "Social scientists' ethical responsibilities to superordinates: Looking upward meekly", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 300-312, 1983.

Gans, H.: *The Urban Villagers*, Nueva York, Free Press, 1962.

Gans, H.: "The participant-observer as a human being: Observations on the personal aspects of field work", en H. S. Becker, B. Greer, D. Riesman y R. S. Weiss (comps.), *Institutions and the Person*, Chicago, Aldine, págs. 300-317, 1968.

Gans, H.: *The Levittowners*, Nueva York, Random House, 1969.

Gardner, B. B. y Whyte, W. F.: "Methods for the study of human relations in industry", *American Sociological Review*, 11: 506-512, 1946.

Garfinkel, H.: "Conditions of successful degradation ceremonies", *American Journal of Sociology*, 59 (marzo): 420-424, 1956.

Garfinkel, H.: *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

Geer, B.: "First days in the field", en P. E. Hammond (comp.), *Sociologist at Work*, Nueva York, Basic Books, págs. 322-344, 1964.

Geer, B., Haas, J., Vivona, C., Miller, S., Woods, C. y Becker, H. S.: "Learning the ropes: Situational learning in four occupational training programs", en I. Deutscher y E. Thompson (comps.), *Among the People*, Nueva York, Basic Books, 1966.

Geertz, C.: "From the native's point of view: On the nature of anthropological understanding", en K. H. Basso y H. A. Selby (comps.), *Meaning in Anthropology*, Albuquerque, University of New Mexico Press, págs. 221-237, 1976.

Geertz, C.: "Thick description: Toward an interpretive theory of culture", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 37-59, 1983.

Georges, R. A. y Jones, M. O.: *People Studying People: The Human Element in Fieldwork*, Berkeley, University of California Press, 1980.

Giallombardo, R.: *Society of Women: A Study of a Woman's Prison*, Nueva York, Wiley, 1966.

Gilson, G. J.: "Care of the family who has lost a newborn", *Postgraduate Medicine*, 60(6): 67-70, 1976.

Glaser, B. G.: "The constant comparative method of qualitative analysis", *Social Problems*, 12: 436-445, 1965.

Glaser, B. G. (comp.): *Organizational Careers*, Chicago, Aldine, 1968.

Glaser, B. G.: *Theoretical Sensitivity*, Mill Valley, Calif., Sociology Press, 1978.

Glaser, B. G. y Strauss, A.: *Awareness of Dying*, Chicago, Aldine, 1965.

Glaser, B. G. y Strauss, A.: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine, 1967.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L.: *Time for Dying*, Chicago, Aldine, 1968.

Glaser, B. G. y Strauss, A.: *A Status Passage: A Formal Theory*, Chicago, Aldine, 1971.

Glasser, P. H. y Glasser, L. N.: *Families in Crisis*, Evanston, Harper and Row, 1970.

Glasser, P. H. y Navarre, E. L.: "The problems of families in the A.F.D.C. program", en P. H. Glasser y L. N. Glasser (comps.), *Families in Crisis*, Nueva York, Harper & Row, 1970.

Glazer, M.: *The Research Adventure: Promise and Problems of Field Work*, Nueva York, Random House, 1972.

Goffman, E.: *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, N. Y., Doubleday, 1959.

Goffman, E.: *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City, N. Y., Doubleday, Anchor Books, 1961.

Goffman, E.: *Stigma*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1963.

Goffman, E.: *Interaction Ritual*, Garden City, N. Y., Doubleday, 1967.

Goffman, E.: *Relations in Public*, Nueva York, Harper & Row, 1971.

Gold, D.: "Comment on 'A critique of tests of significance' ", *American Sociological Review*, 24: 328-338, 1959.

Gold, R.: "Janitors versus tenants: A status-income dilemma", *American Journal of Sociology*, 57 (marzo) 486-493, 1952.

Gold, R. L.: "Roles in sociological field observations", *Social Forces*, 36: 217-223, 1958.

Golde, P. (comp.): *Women in the Field*, Chicago, Aldine, 1970.

Goldner, F. H.: "Role emergence and the ethics of ambiguity", en Gideon

Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics, and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, págs. 245-266, 1967.

Goode, D. A.: "The world of the congenitally deaf-blind: Toward the grounds for achieving human understanding", en J. Jacobs (comp.), *Mental Retardation: A Phenomenological Approach*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1980.

Goode, W.: "Community within a community: The professions", *American Sociological Review*, 22 (abril), 194-200, 1957.

Goode, W.: "Encroachment, charlatinism, and the emerging professions: Psychology, Sociology, and Medicine", *American Sociological Review*, 25 (diciembre): 903, 1960.

Goode, W. J. y Hatt, P. K.: *Methods in Social Research*, Nueva York, McGraw-Hill, 1952.

Goodenough, W. H.: "Cultural anthropology and linguistics", *Georgetown University Monograph Series on Language and Linguistics*, 9: 167-173, 1957.

Goodenough, W. H.: "Culture, language, and society", Reading, Mass., Addison-Wesley Modular Publications, 1971.

Gorden, R. L.: "Dimensions of the depth interview", *American Journal of Sociology*, 62: 158-164, 1956.

Gordis, L. y otros: "Why patients don't follow medical advice: A study of children on long term antistreptococcal prophylaxis", *Journal of Pediatrics*, 75: 957-968, 1969.

Gottschalk, L., Kluckhohn, C. y Angell, R. D.: *The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology*, Nueva York, Social Science Research Council, 1945.

Gouldner, A.: *Patterns of Industrial Bureaucracy*, Nueva York, Free Press, 1954.

Gouldner, A.: "The sociologist as partisan. Sociology and the welfare state", *The American Sociologist*, 3 (mayo): 103-116, 1968.

Gouldner, A.: *The Coming Crisis of Western Sociology*, Nueva York, Basic Books, 1970.

Green, P.: "The obligations of American social scientists", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 394-: 13-27, 1971.

Griffin, J. H.: *Black Like Me*, Boston, Houghton Mifflin, 1962.

Gross, N. y Mason, W.: "Some methodological problems of eight hour interviews", *American Journal of Sociology*, 59 (noviembre): 197-204, 1953.

Gubrium, J.: *Living and Dying in Murray Manor*, Nueva York, St. Martin's Press, 1975.

Gullahorn, J. y Strauss, G.: "The field worker in union research", *Human Organization*, 13(3): 28-32, 1954.

Gurwitsch, A.: *Studies in Phenomenology and Psychology*, Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1966.

Gusfield, J. G.: "Field work reciprocities in studying a social movement", *Human Organization*, 14(3): 2[illegible]

Gussow, Z.: "The observer-observed relationship as information about structure in small-group research: A comparative study of urban elementary school classrooms", *Psychiatry*, 27: 230-247, 1964.

Haas, J.: *From Punk to Scale: A Study of High Steel Ironworkers*, tesis inédita, University Microfilm, 1970.

Haas, J. y Shaffir, W.: "Fieldworkers mistakes at work: problems in maintaining research, and researcher bargains", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 244-256, 1980.

Habenstein, R.: *Pathways to Data: Field Methods for Studying Ongoing Organizations*, Chicago, Aldine, 1970.

Hader, J. J. y Lindeman, E. C.: *Dynamic Social Research*, Londres, Kegan Paul, 1933.

Haley, A.: "Epilogue", en Malcolm X., *The Autobiography of Malcolm X.*, Nueva York, Grove Press, 1966.

Hall, E. T.: *The Silent Language*, Nueva York, Doubleday, 1959.

Hammond, P. E. (comp.): *Sociologist at Work: The Craft of Social Research*, Nueva York, Basic Books, 1964.

Hannerz, U.: *Soulside: Inquiries into Ghetto Culture and Community*, 1969.

Hannerz, U.: *Exploring the City: Inquiries toward an Urban Anthropology*, Nueva York, Columbia University Press, 1980.

...g, D. G.: "Comment on field techniques in ethnography, illustrated by a survey in the Ryuke Islands", *Southwestern Journal of Anthropology*, 10: 255-267, 1954.

...ell-Bond, B.: "Studying elites: Some special problems", en M. A. Rynkiewich y J. P. Spradley (comps.), *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, Nueva York, Wiley, 1976.

Harris, R.: *The Police Academy: An Inside View*, Nueva York, Wiley, 1973.

Harvey, S. M.: "A preliminary investigation of the interview", *British Journal of Psychology*, 28: 263-287, 1938.

Haynes, S.: *Change in a State School*, tesis inédita, 1973.

Heap, J. L. y Roth, P. A.: "On phenomenological sociology", *American Sociological Review*, 38 (junio), 354-367, 1973.

Hearnshaw, L. S.: *Cyril Burt, Psychologist*, Ithaca, Cornell University Press, 1979.

Heber, R. : *A Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*, Washington, The American Association on Mental Deficiency, 1961.

Henry, J. y Spiro, M.: "Psychological techniques in projective tests in field work", en Alfred Koreber (comp.), *Anthropology Today*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 417-429, 1953.

Henry, R. y Saberwal, S. (comps.): *Stress and Response in Field Work*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1969.

Herskovits, M. J.: *Man and His Works*, Nueva York, Knopf, 1948.

Herskovits, M. J.: "The hypothetical situation: A technique of field research", *Southwestern Journal of Anthropology*, 6: 32-40, 1950.

Herskovits, M. J.: "Problems of method in ethnography", en R. F. Skinner (comp.), *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1954.

Hewitt, J. P. y Stokes, R.: "Disclaimers", *Sociological Review*, 40: 1-11, 1975.

Heyns, R. W. y Lippitt, R.: "Systematic observational techniques", en G. Lindsey (comp.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1, Cambridge, Mass., Addison-Wesley, págs. 370-404, 1954.

Hinkle, R. D. (h.) y Hinkle, G. J.: *The Development of Modern Sociology*, Nueva York, Random House, 1954.

Hoffman, N., Horowitz, I. L. y Rainwater, L.: "Sociological snoopers and journalistic moralizers: Comment–An exchange", *Trans-Action*, 7(7): 4-10, 1970.

Hoffmann, J. E.: "Problems of access in the study of social elites and boards of directors", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 45-56, 1980.

Homans, G. C.: *Social Behavior: Its Elementary Forms*, Nueva York, Harcourt Brace, 1961.

Homans, G. C.: "Contemporary theory in sociology", en R. E. L. Foris (comp.), *Handbook of Modern Sociology*, Chicago, Rand McNally, págs. 951-977, 1964.

Honigmann, J. J.: "The personal approach in cultural anthropological research", *Current Anthropology*, 17: 243-251, 1976.

Horowitz, I. L.: "The life and death of Project Camelot", *Transaction*, 3(7): 44-47, 1965.

Horowitz, I. L. (comp.): *The Rise and Fall of Project Camelot*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1967.

Horowitz, I. L. y Rainwater, L.: "Journalistic moralizers", *Transaction*, 7(7): 5-8, 1970.

Horton, J.: "Time cool people", *Trans-Action*, 4(5): 5-12, 1967.

Huber, J.: "Symbolic interaction as a pragmatic perspective: The bias of emergent theory", *American Sociological Review*, 38 (abril): 274-284, 1973.

Hughes, E. C.: "A study of a secular institution: The Chicago Real Estete Board", tesis inédita, Department of Sociology, University of Chicago, 1928.

Hughes, E. C.: "Institutional offices and the person", *American Journal of Sociology*, 43 (noviembre), 404-413, 1934.

Hughes, E. C.: "Institutions and the person", en A. L. McClung (comp.), *Principles of Sociology*, Nueva York, Barnes & Noble, 1951.

Hughes, E. C.: *Men and Their Work*, Nueva York, Free Press, 1958.

Hughes, E. C.: *The Sociological Eye: Selected Papers*, Chicago, Aldine, 1971.

Humphreys, L.: "Tearonm trade: Impersonal sex in public places", *Trans-Action*, 7(3): 10-25, 1970.

Humphreys, L.: *Tearoom Trade*, ed. ampliada, Chicago, Aldine, 1975.

Hurley, R.: *Poverty and Mental Retardation*, Nueva York, Vintage Books, 1969.

Husserl, E.: *Ideas*, Londres, George Allen and Unwin, 1913.

Hyman, H. H.: *Survey Design and Analysis*, Nueva York, Free Press, 1955.

Hyman, H. H., Cobbs, W. J., Feldmen, J. J., Hart, C. W. y Stember, C. H.: *Interviewing in Social Research*, Chicago, University of Chicago Press, 1954.

Hyman, J. J.: "Do they tell the truth?", *Public Opinion Quarterly*, 8: 557-559, 1944.

Hymes, D. H.: "The ethnology of speaking", en T. Gladwin y W. C. Sturtevant (comps.), *Anthropology and Human Behavior*, Washington, D. C., Anthropological Society of Washington, 1962.

Hymes, D. H.: "Introduction: Toward ethnographies of communication", *American Anthropologist*, 66: 1-34, 1964.

Jackson, B.: "Killing time: Life in the Arkansas penitentiary", *Qualitative Sociology*, 1(1): 21-32, 1978.

Jacobs, G. (comp.): *The Participant Observer*, Nueva York, Braziller, 1970.

Jacobs, J.: "A phenomenological study of suicide notes", *Social Problems*, 15 (verano), 60-72, 1967.

Jacobs, J.: *The Search for Help: A Study of the Retarded Child in the Community*, Nueva York, Brunner/Mazel, 1969a.

Jacobs, J.: "Symbolic bureaucracy: A case study of a social welfare agency", *Social Forces*, 47: 413-422, 1969b.

Jacobs, J.: "Perplexity, confusion and suspicion: A study of selected forms of doctor-patient interactions", *Social Science and Medicine*, 5: 151-157, 1971.

Jacobs, J.: *Getting By: Illustrations of Marginal Living*, Boston, Little, Brown, 1972.

Jacobs, J. (comp.): *Devance: Field Studies and Self Disclosures*, Palo Alto, Calif., National Press, 1974.

Jacobs, J. (comp.): *Mental Retardation: A Phenomenological Approach*, Springgield, Ill., Charles C. Thomas, 1980.

James, W.: *The Meaning of Truth: A Sequel to Pragmatism*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1970.

Janes, R. W.: "A note on phases of the community role of the participant observer", *American Sociological Review*, 26: 446-450, 1961.

Janowitz, M.: "Introduction", en *W. I. Thomas: On Social Organization and Social Personality*, Chicago, University of Chicago Press, 1966.

Johnson, J. M.: *Doing Field Research*, Nueva York, Free Press, 1975.

Jonsen, A. R. y Lister, G.: "Newborn intensive care: The ethical problems", *Hastings Center Report*, 8(1): 15-18, 1978.

Junker, B. H.: *Field Work: An Introduction to the Social Sciences*, Chicago, University of Chicago Press, 1960.

Kahn, R. L. y Cannell, C. F.: *The Dynamics of Interviewing*, Nueva York, Wiley, 1957.

Kahn, R. L. y Mann, F.: "Developing research partnerships", *Journal of Social Issues*, 8(3): 4-10, 1952.

Kamens, D. H.: "Legitimating myths and educational organization", *American Sociological Review*, 42: 208-219, 1977.

Kanner, L.: *A History of the Care and Study of the Mentally Retarded*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1964.

Karp, D. A.: "Observing behavior in public places: Problems and strategies", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 82-97, 1980.

Karp, I. y Kendall, M. B.: "Reflexivity in field work", en P. F. Secord (comp.), *Explaining Human Behavior: Consciousness, Human Action and Social Structure*, Beverly Hills, Sage, 1982.

Katz, D.: "Psychological barriers to communication", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Social Science, 250: 17-25, 1947.

Katz, J.: "A theory of qualitative methodology: The social science system of analytic fieldwork", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 127-148, 1983.

Kay, P.: "Comment on B. N. Colby, 'Ethnographic Semantics: A Preliminary Survey' ", *Current Anthropology*, 7: 20-23, 1966.

Kay, P.: "Some theoretical implications of ethnographic semantics", en *Current Directions in Anthropology*, Bulletins of the American Anthropological Association 3 (no. 3), part 2, 1970.

Kelman, H. C.: "Human use of human subjects: The problem of deception in social psychological experiments", *Psychological Bulletin*, 67 (enero), 1-11, 1967.

Kitsuse, J. I.: "Societal reaction to deviant behavior", *Social Problems*, 9(3): 247-256, 1962.

Kitsuse, J. y Cicourel, A. V.: "A note on the uses of official statistics", *Social Problems*, II, 131-139, 1963.

Klaber, M.: "Institutional programming and research: A vital partnership in action", en A. A. Baumeister y E. C. Butterfield (comps.): *Residential Facilities for the Mentally Retarded*, Chicago, Ill., Aldine, págs. 163-200, 1971.

Klaus, M. H. y Kennell, J. H.: *Maternal-Infant Bonding*, St. Louis, Mosby, 1976.

Kleinman, S.: "Learning the ropes, as fieldwork analysis", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 171-184, 1980.

Klockars, C. B.: *The Professional Fence*, Nueva York, Free Press, 1974.

Klockars, C. B.: "Field ethics for the life history", en R. S. Weppner (comp.), *Street Ethnography*, Beverly Hills, Sage, págs. 201-226, 1977.

Klockars, C. B. y O'Connor, R. W. (comps.): *Deviance and Decency: The Ethics of Research with Human Subjects*, Beverly Hills, Sage, 1979.

Kluckhohn, C.: "Participation in ceremonies in a Navajo community", *American Anthropologist*, 40: 359-369, 1938.

Kluckhohn, C.: "Theoretical basis for an empirical method of studying the acquisition of culture by individuals", *Man*, 39: 98-103, 1939.

Kluckhohn, F.: "The participant observer technique in small communities", *American Journal of Sociology*, 46: 331-343, 1940.

Kobben, A. J.: "New ways of presenting an old idea: The statistical method in social anthropology", *Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland*, 82: 129-146, 1952.

Kolaja, J.: "Contribution to the theory of participant observation", *Social Forces*, 35: 159-163, 1956.

Korsch, B. M.: "The Armstrong Lecture: Physicians, patients and decisions", *American Journal of the Diseases of Children*, 127: 328-332, 1974.

Korsch, B. M. y otros: "Gaps in doctor-patient communication in doctor-patient interaction and patient satisfaction", *Pediatrics*, 42: 855-871, 1968.

Kotarba, J. A.: "Discovering amorphous social experience: The case of chronic pain", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins, y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 57-67, 1980.

Kozol, J.: *Death at an Early Age*, Boston, Houghton Mifflin, 1967.

Kroeber, A. L. (comp.): *Anthropology Today*, Chicago, University of Chicago Press, 1953.

Krueger, E. T.: "The value of life history documents for social research", *Journal of Applied Sociology*, 9: 196-201, 1925.

Krueger, E. T. y Reckeless, W. C.: *Social Psychology*, Nueva York, Longman, 1931.

Kubler-Ross, E.: *On Death and Dying*, Nueva York, Macmillan, 1969.

Kuhn, M.: "Major trends in symbolic interaction in the past twenty-five years", *Sociological Quarterly* 5 (invierno), 61-84, 1964.

Labovitz, S. y Hagedorn, R.: *Introduction to Social Research*, Nueva York, McGraw-Hill, 1971.

Lang, K. y Lang, G. E.: "The unique perspective of television and its effect: A pilot study", *American Sociological Review*, 18: 3-12, 1953.

Langness, L. L.: *Life History in Anthropological Science*, Nueva York, Holt, 1965.

LaPiere, R. T.: "Attitudes and actions", *Social Forces*, 13: 230-237, 1934-1935.

Lasch, C.: *Haven in a Heartless World*, Nueva York, Basic Books, 1978.

Lasswell, H. D.: "The contributions of Freud's insight interview to the social sciences", *American Journal of Sociology*, 45: 375-390, 1939.

LaVor, M.: "Economic opportunity amendments of 1972, Public Law 92-424", *Exceptional Children*, noviembre, 1972.

Lazarsfeld, P. F.: "The Art of Asking Why", *National Marketing Review*, 1: 26-38, 1935.

Lazarsfeld, P. F.: "The controversy over detailed interviews—An offer for negotietion", *Public Opinion Quarterly*, 8: 36-60, 1944.

Lazarsfeld, P. F.: "Evidence and interference in social research", en D. Lerner (comp.), *Envidence and Inference*, Nueva York, Free Press, págs. 107-138, 1959.

Lazarsfeld, P.: *Qualitative Analysis: Historical and Critical Essays*, Boston, Allyn & Bacon, 1972.

Lazarsfeld, P. E. y Allen, B.: "Some functions of qualitative analysis in sociological research", *Sociologica*, 1: 324-361, 1955.

Lazarsfeld, P. F. y Robinson, W. S.: "The quantification of case studies", *Journal of Applied Psychology*, 24: 817-825, 1940.

Lazarsfeld, P. F. y Rosenberg, M. (comps.): *The Language of Research*, Nueva York, Free Press, 1955.

Leech, E. R.: *Culture and Communication*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1976.

Lement, E.: *Social Pathology*, Nueva York, McGraw-Hill, 1951.

Lemert, E. M.: "Paranoia and the dynamics of exclusion", *Sociometry*, 25: 2-25, 1962.

Lesser, A.: "Research procedure and laws of culture", *Philosophy of Science*, 6: 345-355, 1939.

Lesy, M.: *Wisconsin Death Trip*, Nueva York, Random House, 1973.

Lesy, M.: *Real Life: Louisville in the Twenties*, Nueva York, Pantheon, 1976.

Letkemann, P.: "Crime as work: Leaving the field", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins, y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 292-300, 1980.

Levy, C. J.: *Voluntary Servitude: Whites in the Negro Movement*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1968.

Lewis, O.: "Controls and experiments in field work", en A. L. Kroeber (comp.), *Anthropology Today*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 452-475, 1953.

Lewis, O.: *Five Families*, Cap. 1, Nueva York, Wiley, 1962.

Lewis, O.: *The Children of Sanchez*, Nueva York, Vintage, 1963.

Lewis, O.: *Pedro Martinez*, Nueva York, Random House, 1964.

Lewis, O.: *La Vida*, Nueva York, Vintage, 1965.

Leznoff, M.: "Interviewing Homosexuals", *American Journal of Sociology*, 62: 202-204, 1956.

Liazos, A.: "The poverty of the sociology of deviance: Nuts, sluts, and perverts", *Social Problems*, 20: 103-120, 1972.

Liebow, E.: *Tally's Corner*, Boston, Little, Brown, 1967.

Lindeman, E. C.: *Social Discovery*, Nueva York, Republic, 1924.

Lindesmith, A.: *Opiate Addiction*, Bloomington, Ind., Principia Press, 1947.

Lindesmith, A.: *Addiction and Opiates*, Chicago, Aldine, 1968.

Lindesmith, A., Weinberg, S. K. y Robinson, W. S.: "Two comments and re-

joinder to 'The logical structure of analytic induction'", *American Sociological Review*, 17:492-494, 1952.

Lipetz, B.: "Information, storage and retrieval", *Scientific American*, 215(3): 224-242, 1966.

Littrell, W. B.: "Vagueness, social structure, and social research in law", *Social Problems*, 21 (verano), 38-52, 1973.

Lofland, J.: "Reply to Davis--Comment on 'Initial interaction' ", *Social Problems*, 8(4): 365-367, 1961.

Lofland, J.: *Doomsday Cult: A Study of Conversion, Proselytization, and Maintenance of Faith*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1966.

Lofland, J.: *Deviance and Identity*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1969.

Lofland, J.: *Analyzing Social Settings*, Belmont, Calif., Wadsworth, 1971.

Lofland, J.: "Editorial introduction--analyzing qualitative data: First person accounts", *Urban Life and Culture*, 3 (octubre) 307-309, 1974.

Lofland, J.: *Doing Social Life: The Qualitative Study of Human Interaction in Natural Settings*, Nueva York, Wiley, 1976.

Lohman, J. D.: "The participant observer in community studies", *American Sociological Review*, 2: 890-897, 1937.

Lombard, G. F. F.: "Self-awareness and scientific method", *Science*, 112: 289-293, 1950.

Lopata, H. Z.: "Interviewing American widows", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 68-81, 1980.

Lorber, J.: "Deviance as performance: The case of illness", *Social Problems*, 14(3): 302-310, 1967.

Lorber, J.: "Good patients and problem patients: Conformity and deviance in a general hospital", *Journal of Health and Social Behavior*, 16: 213-225, 1975.

Lowie, R. H.: *The History of Ethnological Theory*, Nueva York, Farrar and Rinehart, 1937.

Lundberg, G. A.: "Case work and the statistical method", *Social Forces*, 5(5): 61-65, 1926.

Lundman, R. J. y McFarlane, P. T.: "Conflict methodology: An introduction and preliminary assessment", *Sociological Quarterly*, 17: 503-512, 1976.

Lyman, S. M. y Scott, M. B.: *A Sociology of the Absurd*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1970.

Madge, J.: *The Tools of Social Science*, Londres, Longmans, Green, 1953.

Maines, D. R., Shaffir, W. B. y Turowetz, A.: "Leaving the field in ethnographic research: Reflections on the entrance-exit hypothesis", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 261-280, 1980.

Malcolm, X.: *The Autobiography of Malcolm X.*, Nueva York, Grove Press, 1966.

Malinowski, B.: *Argonauts of the Western Pacific*, Londres, Routledge, 1932.

Malinowski, B.: *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1967.

Manis, J. y Meltzer, B. (comps.): *Symbolic Interaction*, Boston, Allyn & Bacon, 1967.

Mann, F.: "Human relations skills in social resarch", *Human Relations*, 4(4): 341-354, 1951.

Manning, P. K.: "Observing the police: Deviants, respectables and the law", en J. Douglas (comp.), *Research on Deviance*, Nueva York, Random House, 1972.

Manning, P. K.: "The researcher: An alien in the police world", en A. Neiderhoffer y A. Blumberg (comps.) *The Ambivalent Force*, 2a. ed., Chicago, Dryden Press, 1976.

Mayerson, E. W.: *Putting the Ill at Ease*, Nueva York, Harper and Row, 1976.

McCall, G. y Simmons, J. L. (comps.): *Issues in Participant Observation*, Reading Pa., Addison-Wesley, 1969.

McCall, M.: "Who and where are the artists?", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, páginas 145-157, 1980.

McCartney, J. L.: "On being scientific: Changing styles of presentation of sociological research", *American Sociologist*, 5 (febrero): 30-35, 1970.

McEwen, W. J.: "Forms and problems of validation in social anthropology", *Current Anthropology*, 4: 155-169, 1963.

McGinnis, R.: "Randomization and inference in sociological research", *American Sociological Review*, 22: 408-414, 1957.

McHugh, P.: *Defining the Situation*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1968.

McIntosh, J.: *Communication and Awareness in a Cancer Ward*, Londres, Cromm Helm, 1979.

McKeganey, N. P. y Bloor, M. J.: "On the retrieval of sociological description: Respondent validation and the critical case of ethnomethodology", *International Journal of Sociology and Social Policy*, 1: 332-354, 1981.

McKinney, J. C.: *Constructive Typology and Social Theory*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1966.

Mead, G. H.: *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1934. [Hay versión castellana: *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1959.]

Mead, G. H.: *The Philosophy of the Act*, Chicago, University of Chicago Press, 1938.

Mead, M.: "More comprehensive field methods", *American Anthropologist*, 35: 1-15, 1933.

Mead, M. y Metruay, R.: *The Study of a Culture at a Distance*, Chicago, University of Chicago Press, 1953.

Mehan, H. y Wood, H.: *The Reality of Ethnomethodology*, Nueva York, Wiley, 1975.

Melbin, M.: "An interaction recording device for participant observers", *Human Organization*, 13(2): 29-33, 1954.

Mensh, I. N. y Henry, J.: "Direct observation and psychological tests in anthropological field work", *American Anthropologist*, 55: 461-480, 1953.

Mercer, J.: *Labelling the Mentally Retarded*, Berkeley, University of California Press, 1973.

Merton, R. K.: *Social Theory and Social Structure*, ed. rev., Nueva York, Free Press, 1957a.

Merton, R. K. (comp.): *The Student-Physician*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1957b.

Merton, R. y Kendall, P.: "The focused interview", *American Journal of Sociology*, 51 (mayo), 541-557, 1946.

Metraux, R. y Mead, M.: *Themes in French Culture*, Stanford University Press, 1954.

Mey, H.: *Field-Theory: Study of Its Applications in the Social Sciences*. Trad. de Douglas Scott, Nueva York, St. Martin's Press, 1972.

Meyer, J. W. y Rowan, B.: "Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony", *American Journal of Sociology*, 83(2): 340-363, 1977.

Michels, R.: *Political Parties*, Nueva York, Dover, 1957.

Miller, B. y Humphreys, L.: "Keeping in touch: Maintaining contact with stigmatized subjects", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.): *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 212-222, 1980.

Miller, S. M.: "The participant observer and 'over-rapport' ", *American Sociological Review*, 17: 97-99, 1952.

Miller, S. M., Roby, P. y Steewijk, A.: "Creaming the poor", *Trans-Action*, 8(junio): 39-45, 1970.

Miller, S.: *Prescription for Leadership: Training for the Medical Elite*, Chicago, Aldine, 1970.

Mills, C. W.: "Situated actions and vocabularies of motive", *American Sociological Review*, 5(octubre): 904-913, 1940.

Mills, C. W.: *The Sociological Imagination*, Londres, Oxford University Press, 1959.

Miner, H.: "Body ritual among the Nacirema", *American Anthropologist*, 58: 503-507, 1956.

Mishler, E. G.: "Meaning in context: Is there any other kind?", *Harvard Educational Review*, 49: 1-19, 1979.

Moore, J. W.: "Social constraints on sociological knowledge: Academics and research concerning minorities", *Social Problems*, 21(verano): 65-77, 1973.

Morris, P.: *Put Away*, Nueva York, Atherton, 1969.

Murdock, G. P.: "The processing of anthropological materials", en A. L. Kroeber

(comp.), *Anthropology Today*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 476-487, 1953.

Myers, V.: "Toward a synthesis of ethnographic and survey methods", *Human Organization*, 36: 244-251, 1977.

Myrdal, G.: *An American Dilemma* (Vol. 2), Nueva York, Harper & Row, 1944.

Nader, L.: "Up the anthropologist-Perspectives gained from studying up", en D. Hymes (comp.), *Reinventing Anthropology*, Nueva York, Vintage, págs. 284-311, 1969.

Nader, L.: "Perspectives gained from fieldwork", en Sol Tax (comp.), *Horizons of Anthropology*, Chicago, Aldine, págs. 284-311, 1969.

Naroll, R.: *Data Quality Control*, Nueva York, Free Press, 1962.

Naroll, R.: "Native concepts and cross-cultural surveys", *American Anthropologist*, 69: 511-512, 1967.

Naroll, R. y Naroll, F.: "On bias of exotic data", *Man*, 25: 24-26, 1963.

Nash, D.: "The ethnologist as stranger: An essay in the sociology of knowledge", *South-western Journal of Anthropology*, 19: 149-167, 1963.

Nash, D. y Wintrob, R.: "The emergence of self-consciousness in ethnography", *Current Anthropology*, 13: 527-542, 1972.

Nathanson, N. L.: "Social science, administrative law, and the information act of 1966", *Social Problems*, 21(verano): 21-37, 1973.

Nejelski, P. y Pinster Buch, K.: "The prosecutor and the researcher: Present and prospective variations on the Supreme Court's Branzburg decision", *Social Problems*, 21(verano): 3-21, 1973.

Nejelski, P. y Lerman, L. M.: "A researcher-subject testimonial privilege: What to do before the subpoena arrives", *Wisconsin Law Review:* 1085-1148, 1971.

Newcomb, T. M.: "An approach to the study of communicative acts", *Psychological Review*, 60: 393-404, 1953.

Nisbet, R. A.: *The Sociological Tradition*, Nueva York, Basic Books, 1966.

Oeser, O. A.: "Methods and assumptions of field work in social psychology", *British Journal of Psychology*, 27: 343-363, 1937.

Oleson, V. L. y Whittaker, E.: "Role-making in participant observation: Process in the researcher-actor relationship", *Human Organization*, 26: 273-281, 1967.

Orlans, H.: "Ethical problems in the relations of research sponsors and investigators", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, págs. 3-24, 1967.

Orne, M. T.: "On the social psychology of the psychological experiment", *American Psychologist*, 17: 776-783, 1962.

Osgood, C.: "Informants", en C. Osgood (comp.), *Ingalik Material Culture*, Yale University Publications in Anthropology, 22: 50-55, 1940.

P. S., Newsletter of the American Political Science Association: "Ethical problems of academic political scientists", 1: 3-28, 1968.

Palmer, V. M.: *Field Studies in Sociology: A Student's Manual*, Chicago, University of Chicago Press, 1928.

Park, R.: *Principles of Human Behavior*, Chicago, The Zalaz Corp., 1915.

Park, R.: "Murder and the case study method", *American Journal of Sociology*, 36: 447-454, 1930.

Park, R.: "The city: Suggestions for the investigation of human behavior in the urban environment", en *Human Communities: The City and Human Ecology*, Glencoe, Ill., Free Press, 1915, 1952.

Parsons, T.: *The Social System*, Glencoe, Ill., The Free Press, 1951.

Parsons, T. y Fox, R.: "Illness, therapy and the modern urban American family", *Journal of Social Issues*, 8: 31-44, 1952.

Passin, H.: "Tarahumara prevarication: A problem in field method", *American Anthropologist*, 44: 235-247, 1942.

Patton, R.: *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, Sage, 1980.

Paul, B.: "Interview techniques and field relationships", en A. L. Kroeber (comp.), *Anthropology Today*, Chicago, University of Chicago Press, págs. 430-451, 1953.

Payne, S. L.: *The Art of Asking Questions*, Princeton, Princeton University Press, 1951.

Pearsall, M.: "Participant observation as role and method in behavioral research", *Nursing Research*, 14: 37-47, 1965.

Pepinsky, H. E.: "A sociologist on police patrol", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 223-234, 1980.

Phillips, D. L.: *Knowledge from What? Theories and Methods in Social Research*, Chicago, Rand McNally, 1971.

Pike, K. L.: *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Part 1, 2a. ed., La Haya, Mouton, 1954, 1967.

Pitt, D. C.: *Using Historical Sources in Anthropology and Sociology*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1972.

Piven, F. F. y Cloward, R.: *Regulating the Poor: The Functions of Public Welfare*, Nueva York, Random House, 1971.

Platt, A. M.: *The Child Savers*, Chicago, University of Chicago Press, 1969.

Platt, J.: "On interviewing one's peers", *British Journal of Sociology*, 32: 75-91, 1981.

Polansky, N., Freeman, W., Horowitz, M., Irwin, L., Papania, N., Rapaport, D. y Whaley, F.: "Problems of interpersonal relation in research on groups", *Human Relations*, 2: 281-292, 1949.

Pollner, M. y Emerson, R. M.: "The dynamics of inclusion and distance in fieldwork relations", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 235-252, 1983.

Polsky, N.: *Hustlers, Beats and Others*, Garden City, N. Y., Doubleday, Anchor Books, 1969.

Polya, G.: *Patterns of Plausible Inference*, Princeton, Princeton University Press, 1954.

Ponsansky, N. A.: *English Diaries*, Londres, Methuen, 1923.

Posner, J.: "Urban anthropology: Fieldwork in semifamiliar settings", en W.

B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 203-211, 1980.

Powdermaker, H.: *Stranger and Friend: The Way of an Anthropologist*, Nueva York, Norton, 1967.

Prus, R.: "Sociologist as hustler: The dynamics of acquiring information", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 132-144, 1980.

Psathas, G.: *Phenomenological Sociology: Issues and Applications*, Nueva York, Wiley, 1973.

Radin, P.: *The Method and Theory of Ethnology*, Nueva York, McGraw-Hill, 1933.

Rainwater, L. y Pittman, D. J.: "Ethical problems in studying a politically sensitive and deviant community", *Social Problems*, 14: 357-366, 1967.

Reck, A. J. (comp.): *George Herbert Mead: Selected Writings*, indianapolis, Bobbs-Merrill, 1964.

Record, J. C.: "The research institute and the pressure group", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, Schenkman, págs. 25-49, 1967.

Redlich, F. y Brody, E. B.: "Emotional problems of interdisciplinary research in psychiatry", *Psychiatry*, 18: 233-240, 1955.

Reinharz, S.: *On Becoming a Social Scientist: From Survey Research and Participant Observation to Experimental Analysis*, San Francisco, Jossey-Bass, 1979.

Reiss, A. J. (h.): "Some logical and methodological problems in community research", *Social Forces*, 33: 52-54, 1954.

Reiss, A. J. (h.): "The sociological study of communities", *Rural Sociology*, 24: 118-130, 1959.

Reiss, A. J. (h.): *The Police and the Public*, New Haven, Yale University Press, 1971.

Reissman, L.: "A study of role conceptions in bureaucracy", *Social Force*, 27(marzo): 305-310, 1949.

Reynolds, P. D.: "On the protection of human subjects and social science", *International Social Science Journal*, 24: 693-719, 1972.

Rice, S. A.: "Contagious bias in the interview: A methodological note", *American Journal of Sociology*, 35: 420-423, 1929.

Richardson, J. T., Steart, M. W. y Simmonds, R. B.: "Researching a fundamentalist commune", en J. Needleman y G. Baker (comps.), *Understanding the New Religions*, Nueva York, Seabury Press, 1978.

Richardson, S. A.: "Training in field relations skills", *Journal of Social Issues*, 8: 43-50, 1952.

Richardson, S. A.: "A framework for reporting field relations experiences", en R. N. Adams y J. H. Preiss (comps.), *Human Organization Research*, Homewood, Ill., Dorsey Press, págs. 124-139, 1960.

Richardson, S. A., Dohrenwend, B. S. y Klein, D.: *Interviewing: Its Forms and Functions*, Nueva York, Basic Books, 1965.

Richardson, W. y Higgins, A.: *The Handicapped Children of Acamance County, North Carolina*, Wilmington, Del., Nemours Foundation, 1965.

Richter, C. P.: "Free research versus design research", *Science*, 118: 91-93, 1953.

Riecken, H. W.: "Varieties of opportunistic research", *Urban Life*, 5(4): 467-478, 1977.

Riener, J. W.: "Varieties of opportunistic research", *Urban Life*, 5(4): 467-478, 1977.

Riesman, D. y Benney, M.: "The sociology of the interview", *Midwest Sociologists*, 18: 3-15, 1956.

Rist, R.: "On the relations among education research paradigms: From disdain to detente", *Anthropology and Education*, 8(2): 42-50, 1977.

Rivera, G.: *Willowbrook*, Nueva York, Vintage, 1972.

Roadberg, A.: "Breaking relationships with research subjects: Some problems and suggestions", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 281-291, 1980.

Robbins, T., Anthony, D. y Curtis, T. E.: "The limits of symbolic realism: Problems of empathetic field observation in a sectarian context", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 12: 259-271, 1973.

Robinson, W. S.: "The logical structure of analytic induction", *American Sociological Review*, 16: 812-818, 1951.

Rock, P.: *The Making of Symbolic Interactionism*, Totawa, N. J., Roman and Littlefield, 1979.

Roethlisberger, F. J. y Dickson, W. J.: *Management and the Worker*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1939.

Rogers, C. R.: "The non-directive method as a technique for social research", *American Journal of Sociology*, 50: 279-283, 1945.

Rogers, C. R. y Roethlisberger, F. J.: "Barriers and gateways to communication", *Harvard Business Review*, 30(4): 46-52, 1952.

Rose, A.: "A research note on interviewing", *American Journal of Sociology*, 51: 143-144, 1945.

Rose, A. (comp.): *Human Behavior and Social Processes*, Boston, Houghton Mifflin, 1962a.

Rose, A.: "A systematic summary of symbolic interaction theory", en A. Rose (comp.), *Human Behavior and Social Processes*, Boston, Houghton Mifflin, 1962b.

Rosen, M., Clark, G. R. y Kivits, M. S. (comps.): *The History of Mental Retardation*, Vols. I y II, Baltimore, University Park Press, 1976.

Rosenhan, D. L.: "On being sane in insane place", *Science*, 179(4070) (enero), 250-258, 1973.

Rosenthal, R.: *Experimenter Effects in Behavioral Research*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, 1966.

Roth, J.: "Ritual and magic in the control of contagion", en E. Jaco (comp.), *Patients, Physicians and Illness*, Nueva York, Free Press, págs. 229-234, 1958.

Roth, J.: "Comments on secret observation", *Social Problems*, 9: 283-284, 1962.

Roth, J.: *Timetables*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1963.

Roth, J.: "Hired hand research", *The American Sociologist*, 1(agosto), 190-196, 1966.

Roth, J.: "The public hospital: Refuge for damaged humans", en S. Wallace (comp.), *Total Institutions*, Rutgers, Transaction Books, 1971.

Roth, J.: "Turning adversity to account", *Urban Life and Culture*, 3(octubre), 347-361, 1974.

Roy, D.: "Efficiency and 'the fix': Informal intergroup relations in a piecework machine shop", *American Journal of Sociology*, 60(noviembre), 225-260, 1952a.

Roy, D.: "Quota restriction and goldbricking in a machine shop", *American Journal of Sociology*, 57(marzo), 427-442, 1952b.

Roy, D.: "Work satisfaction and social reward in quota achievement: An analysis of piecework incentives", *American Sociological Review*, 18: 507-514, 1953.

Roy, D.: "Banana time: Job satisfaction and informal interaction", *Human Organization*, 18(invierno), 158-168, 1959-1960.

Roy, D.: "The role of the researcher in the study of social conflict: A theory of protective distortion of response", *Human Organization*, 24: 262-271, 1965.

Rubin, L.: *Worlds of Pain: Life in the Working-Class Family*, Nueva York, Basic Books, 1976.

Rubin, L.: *Women of a Certain Age*, Nueva York, Harper & Row, 1979.

Ruebhausen, O. M. y Brim, O. G.: "Privacy and behavioral research", *American Psychologist*, 21: 423-437.

Ryan, W.: *Blaming the Victim*, Nueva York, Vintage, 1972.

Ryave, A. L. y Schenkein, J. N.: "Notes on the art of walking", en R. Turner (comp.), *Ethnomethodology*, Baltimore, Md., Penguin, 1974.

Rynkiewich, M. A. y Spradley, J. P. (comps.): *Ethics and Anthropology: Dilemmas in Fieldwork*, Nueva York, Wiley, 1976.

Sagarin, E.: "The research setting and the right not to be researched", *Social Problems*, 21 (verano), 52-64, 1973.

Sanday, P. R.: "The ethnographic paradigm(s)", *Administrative Science Quarterly*, 24: 527-538, 1979.

Sanders, C. R.: "Rope burns: Impediments to the achievement of basic comfort early in the field research experience", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin' Press, págs. 158-170, 1980.

Sanders, W. B. (comp.): *The Sociologist as Detective: An Introduction to Research Methods*, Nueva York, Praeger, 1974.
Sarason, S.: *The Culture of the School and the Problem of Change*, Boston, Allyn & Bacon, 1971.
Sarason, S.: *The Psychological Sense of Community*, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
Sarason, S. B. y Doris, J.: *Psychological Problems in Mental Deficiency*, Nueva York, Harper & Row, 1959.
Sawyer, E.: "Methodological problems in studying so-called 'deviant' communities", en A. J. Ladner (comp.), *The Death of White Sociology*, Nueva York, Vintage Books, 1973.
Schatzman, L. y Strauss, A. L.: *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1973.
Schechner, R.: *Public Domain: Essays on the Theater*, Nueva York, Bobbs-Merrill, 1969.
Scheff, T. J.: "Control over policy by attendants in a mental hospital", *Journal of Health and Human Behavior*, 2 (verano), 93-105, 1961.
Scheff, T. J.: *Being Mentally Ill: A Sociological Theory*, Chicago, Aldine, 1966.
Scheff, T.: "The labeling theory of mental illness", *American Sociological Review*, 39(3), 1974.
Schneider, E. V.: "Limitations on observation in industrial sociology", *Social Forces*, 28: 279-284, 1950.
Schuler, E.: "Toward a code of ethics for sociologists: A historical note", *American Sociologist*, 3 (noviembre), 316-318, 1969.
Schur, E. M.: *Labeling Deviant Behavior: Its Sociological Implications*, Nueva York, Harper & Row, 1971.
Schutz, A.: *Collected Papers, Vol. I: The Problem of Social Reality*, M. Natanson (comp.), La Haya, Martinus Nijhoff, 1962.
Schutz, A.: *Collected Papers, Vol. II: Studies in Social Theory*, M. Natanson (comp.), La Haya, Martinus Nijhoff, 1966.
Schutz, A.: *The Phenomenology of the Social World*, Evanston, Ill., Northwestern University Press, 1967.
Schwab, W. B.: "Looking backward: An appraisal of two field trips", *Human Organization*, 24: 372-380, 1965.
Schwartz, G. y Merten, D.: "Participant observation and the discovery of meaning", *Philosophy of the Social Sciences*, 1: 279-298, 1971.
Schwartz, H. y Jacobs, J.: *Qualitative Sociology: A Method to the Madness*, Nueva York, Free Press, 1979.
Schwartz, M. S. y Schwartz, C. G.: "Problems in participant observation", *American Journal of Sociology*, 60: 343-354, 1955.
Scott, J.: "Black science and nation-building", en J. Ladner (comp.), *The Death of White Sociology*, Nueva York, Vintage Books, 1973.
Scott, M.: *The Racing Game*, Chicago, Aldine, 1968.
Scott, M. B. y Lyman, S. M.: "Accounts", *American Sociological Review*, 33: 46-62, 1968.

Scott, R.: *The Making of Blind Men*, Nueva York, Russell Sage Foundation, 1969.

Scott, R. W.: "Field work in a formal organization: Some dilemmas in the role of observer", *Human Organization*, 22(2): 162-168, 1963.

Scott, R. W.: "Field methods in the study of organizations", en J. G. March (comp.), *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand McNally, 1965.

Seashore, S. R.: "Field experiments with formal organizations", *Human Organization*, 23(2): 164-178, 1964.

Sells, S. B. y Travers, R. M. W.: "Observational methods of research", *Review of Educational Research*, 40: 394-407, 1945.

Seiltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M. y Cook, S. W.: *Research Methods in Social Relations*, ed. rev., Nueva York, Holt, 1959.

Selvin, H. C.: "A critique of tests of significance in survey research", *American Sociological Review*, 22: 519-527, 1957.

Sahffir, W. B., Stebbins, R. A. y Turowetz, A. (comps.): *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, 1980.

Shaw, C.: "Case study method", Publications of *The American Sociological Society*, 21: 149-157, 1927.

Shaw, C.: *The Natural History of a Delinquent Career*, Chicago, University of Chicago Press, 1931.

Shaw, C.: *The Jack Roller*, 2a. ed., Chicago, University of Chicago Press, 1966.

Shaw, C., McKay, N. D. y McDonald, J. F.: *Brothers in Crime*, Chicago, University of Chicago Press, 1938.

Shibutani, T.: *Human Nature and Collective Behavior: Papers in Honor of Herbert Blumer*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1970.

Shibutani, T.: "Reference groups as perspectives", *American Journal of Sociology*, 40 (mayo), 562-569, 1955.

Sieber, S. D.: "The integration of fieldwork and survey methods", *American Journal of Sociology*, 78: 1335-1359, 1973.

Sjoberg, G.: "Project Camelot: Selected reactions and personal reflections", en G. Sjoberg (comp.), *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, 1967.

Sjoberg, G. (comp.): *Ethics, Politics and Social Research*, Cambridge, Mass., Schenkman, 1967.

Sjoberg, G. y Miller, P. J.: "Social research on bureaucracy: Limitations and opportunities", *Social Problems*, 21(verano), 129-143, 1973.

Skipper, J. A. y Leonard, R. D.: "Children, stress and hospitalization", *Journal of Health and Social Behavior*, 9: 275-286, 1968.

Sluyter, G. V.: "The unit management system", *Mental Retardation*, 14(3): 14-16, 1976.

Smigel, E.: "Interviewing a legal elite: The Wall Street lawyer", *American Journal of Sociology*, 64(2): 159-164, 1958.

Smith, H. T.: "A comparison of interview and observation methods of studying mother behavior", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57: 278-282, 1958.

Snow, D. A.: "The disengagement process: A neglected problem in participant observation research", *Qualitative Sociology*, 3: 100-122, 1980.

Spector, M.: "Learning to study public figures", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowets (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 98-110, 1980.

Spencer, G.: "Methodological issues in the study of bureaucratic elites: A case study of West Point", *Social Problems*, 21(verano), 90-103, 1973.

Spencer, R. F. (comp.): *Method and Perspective in Anthropology*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1954.

Spindler, G. y Goldschmidt, W.: "Experimental design in the study of culture change", *Southwestern Journal of Anthropology*, 8: 68-83, 1952.

Spradley, J.: *You Owe Yourself a Drunk*, Boston, Little, Brown, 1970.

Spradley, J.: *The Ethnographic Interview*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

Spradley, J. P.: *Participant Observation*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1980.

Stanton, A. y Schwartz, M.: *The Mental Hospital*, Nueva York, Basic Books, 1954.

Stasz, C.: "Test, images and display conventions in sociology", *Qualitative Sociology*, 2(1): 29-44, 1979.

Stavriooos, B. K.: "Research methods in cultural anthropology in relation to scientific criteria", *Psychological Review*, 57: 334-344, 1950.

Stimson, G. V.: "Obeying doctor's orders: A view from the other side", *Social Science and Medicine*, 8: 97-104, 1974.

Stone, G. P.: "Appearance and the self", en A. M. Rose (comp.), *Human Behavior and Social Processes: An Interactionist Approach*, Boston, Houghtoo Mifflin, 1962.

Stone, P. J., Bales, R. F., Namenwirth, J. Z. y Ogilvie, D. M.: "The general inquirer: A computer system for content analysis and retrieval based on the sentence as a unit of information", *Behavioral Science*, 7: 1-15, 1962.

Stona, P. J., Dunphy, D. C., Smith, M. S. y Ogilvie, D. M.: *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*, Cambridge, MIT Press, 1966.

Stouffer, S. A.: *Social Research to Test Ideas*, Nueva York, Free Press, 1962.

Strauss, A.: *The Social Psychology of George Herbert Mead*, Chicago, University of Chicago Press, 1956.

Strauss, A. y Schatzman, L.: "Social Class & Modes of Communication", *American Journal of Sociology*, 60(4): 329-338, 1955.

Strauss, A., Schatzman, L., Bucher, R., Ehrlich, D. y Sabshin, M.: *Psychiatric Ideologies and Institutions*, Nueva York, Free Press, 1964.

Strickland, D. A. y Schlesinger, L. E.: "'Lurking' as a research method", *Human Organization*, 28: 248-250, 1969.

Strunk, W. (h.): *The Elements of Style*, rev. por E. B. White, Nueva York, Macmillan, 1972.

Stryker, S.: "Symbolic interaction as an approach to family research", *Marriage and Family Living*, 21(mayo), 111-119, 1959.

Sturtevant, W. C.: "Studies in Ethnoscience", *American Anthropologist*, 66: 99-131, 1964.

Sudnow, D.: *Passing On: The Social Organization of Dying*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1967.

Sudnow, D. (comp.): *Studies in Social Interaction*, Nueva York, Free Press, 1972.

Sullivan, H. S.: "A note on implications of psychiatry, the study of interpersonal relations, for investigations in social science", *American Journal of Sociology*, 42: 848-861, 1937.

Sullivan, M. A. (h.), Queen, S. A. y Patrick, R. C. (h.): "Participant observation as employed in the study of a military training program", *American Sociological Review*, 23, 660-667, 1958.

Sutherland, E.: *The Professional Thief*, Chicago, University of Chicago Press, 1937.

Suttles, G. D.: *The Social Order of the Slum*, Chicago, University of Chicago Press, 1968.

Svorstad, B. L.: "Physician-patient communication and patient conformity with medical advice", en D. Mechanic (comp.), *The Growth of Bureaucratic Medicine*, Nueva York, Wiley, págs. 220-238, 1976.

Sykes, G. M.: *The Society of Captives*, Princeton, Princeton University Press, 1958.

Sykes, G. M.: "Feeling our way: A report on a conference on ethical issues in the social sciences", *The Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 58(junio), 201-213, 1968.

Sykes, G. M. y Matza, D.: "Techniques of neutralization: A theory of delinquency", *American Sociological Review*, 22: 664-670, 1957.

Syracuse University, Division of Special Education and Rehabilitation: *Interim report on assessment of the handicapped effort in experimental and selected other Head Start programs serving the handicapped*, presentado al U. S. Department of HEW, OCD, por Policy Research, Inc., 1974.

System Research, Inc.: *The Status of Handicapped Children in Head Start*, preparado para Office of Child Development, Lansing, Mich., 1974.

Szasz, T.: *The Myth of Mental Illness*, Nueva York, Hoeber-Harper, 1961.

Szasz, T.: *Ideology and Insanity*, Garden City, N. Y., Doubleday, Anchor Books, 1970.

Szasz, T. S.: *Ceremonial chemistry: The ritual persecution of drugs, addicts, and the pushers*, Garden City, N. Y., Doubleday, 1974.

Taichert, L. C.: "Parental denial as a factor in the management of the severely retarded child: Discussion of two patients", *Clinical Pediatrics*, 14(7): 66-68, 1975.

Taylor, S. J.: "Attendants' perspectives: A view from the back ward", trabajo inédito presentado a la 97a. reunión anual de The American Association on Mental Deficiency, 1973.

Taylor, S. J.: "The custodians: Attendants and their work at state institutions for the mentally retarded", Ann Arbor, University Microfilm, 1977.

Taylor, S. J.: "From segregation to integration: Strategies for integrating severely handicapped students in normal school and community settings", *The Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8: 42-49, 1982.

Taylor, S. J. y Bogdan, R.: "Defending illusions: The institutions struggle for survival", *Human Organization*, 39(3): 209-218, 1980.

Taylor, S. J. y Bogdan, R.: "A qualitative approach to community adjustment", en R. H. Bruininks, C. E. Meyers, B. B. Sigford y K. C. Larkin (comps.), *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, Washington, D. C., American Association on Mental Deficiency, 1981.

Taylor, S. J., Brown, K., McCord, W., Giambetti, A., Searl, S., Mlinarcik, S., Atkinson, T. y Lichter, S.: *Title XIX and Deinstitutionalization: The Issue for the 80's*, Syracuse, Human Policy Press, 1981.

Tax, S. (comp.): *Horizons of Anthropology*, Chicago, Aldine, 1964.

Thibaut, J. W. y Kelly, H. H.: *The Social Psychology of Groups*, Nueva York, Wiley, 1959.

Thomas, P.: *Down these Mean Streets*, Nueva York, Knopf, 1967.

Thomas, W. I.: *The Unadjusted Girl*, Boston, Little, Brown, 1931.

Thomas, W. I.: *Social Behavior and Personality*, Nueva York, Social Science Research Council, 1951.

Thomas, W. I. y Thomas, D. S.: *The Child in America*, Nueva York, Alfred A. Konpf, 1928.

Thomas, W. I. y Znaniecki, F.: *The Polish Peasant in Europe and America*. Nueva York, Knopf, 1927.

Thompson, J. y McEwen, W.: "Organizational goals and environment", *American Sociological Review*, 23(1): 23-31, 1958.

Thorne, B.: "Political activist as participant observer: Conflicts of commitment in a study of the draft resistance movement of the 1960's", *Symbolic Interaction*, 2: 73-88, 1979.

Thorne, B.: " 'You still takin' notes.' Fieldwork and problems of informed consent", *Social Problems*, 27: 284-297, 1980.

Thorne, B.: "Political activist as participant observer: Conflicts of commitment in a study of the draft resistance movement of the 1960s", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 216-234, 1983.

Thrasher, F.: *The Gang*, Chicago, University of Chicago Press, 1927.

Thrasher, F.: "How to study the boys' gang in the open", *Journal of Educational Psychology*, 1: 244-254, 1928.

Tibbitts, H. G.: "Research in the development of sociology: A pilot study in methodology", *American Sociological Review*, 27 (diciembre), 892-901, 1962.

Tiryakian, E.: "Existential phenomenology and sociology", *American Sociological Review*, 30(octubre), 674-688, 1965.

Tizard, J., "The role of social institutions in the causation, prevention, and alleviation of mental retardation", en H. C. Haywood (comp.), *Social-Cultural Aspects of Mental Retardation*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, págs. 281-340, 1970.

Trice, H. M.: "The outsider's role in field study", *Sociology and Social Research*, 41(1): 27-32, 1956.

Trice, H. M. y Roman, P.: "Delabeling and alcoholics anonymous", *Social Problems*, 17(4): 538-546, 1969-1970.

Trow, M.: "Commant on 'Participant observation and interviewing: a comparison' ", *Human Organization*, 16(3): 33-35, 1957.

Truzzi, M. (comp.): *Subjective Understanding in the Social Sciences*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1974.

Turnbull, C.: *The Forest People*, Nueva York, Simon and Schuster, 1962.

Turner, R. (comp.): *Ethnomethodology*, Baltimore, Penguin, 1974.

Turner, R. H.: "The quest for universals in Sociological research", *American Sociological Review*, 18: 604-611, 1953.

U.S. Dept. of Health, Education and Welfare, Office of Child Development: *Head Start Services to Handicapped Children*, Second Annual Report to the U.S. Congress, Washington, D.C., 1974.

Vail, D.: *Dehumanization and the Institutional Career*, Springfield, Ill., Charles C. Thomas, 1967.

Van Maanen, J.: "Watching the watchers", en P. K. Manning y J. Van Maanen (comps.), *Policing*, Pacific Palisades, Calif., Goodyear, 1978.

Van Maanen, J.: "Notes on the production of ethnographic data in an American police agency", en R. Luckham (comp.), *Law and Social Inquiry*, Uppsala, Scandinavian Institute of African Studies, 1981.

Van Maanen, J.: "Fieldwork on the beat", en J. Van Maanen, J. M. Dabbs (h.) y R. R. Faulkner (comps.), *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, págs. 103-151, 1982.

Van Maanen, J.: "The moral fix: On the ethics of fieldwork", en R. M. Emerson (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 269-287, 1983.

Van Maanen, J., Dabbs, J. M. (h.) y Faulkner, R. R. (comps.): *Varieties of Qualitative Research*, Beverly Hills, Sage, págs. 103-151, 1982.

Vaughan, T. R. y Sjoberg, G.: "Comment", *American Sociologist*, 13: 171-172, 1978.

Vidich, A. J.: "Methodologicsl problems in the observation of husband-wife interaction", *Marriage and Family Living*, 28: 234-239, 1955a.

Vidich, A. J.: "Participant observation and the collection and interpretation of data", *American Journal of Sociology*, 6o: 354-360, 1955b.

Vidich, A. J. y Bensman, J.: "The validity of field data", *Human Organization*, 13(1): 20-27, 1954.

Vidich, A. J. y Bensman, J.: *Small Town in Mass Society*, Princeton, Princeton University Press, 1958.

Vidich, A. J. y Bensman, J.: "The Springdale case: Academic bureaucrats

and sensitive townspeople", en A. J. Vidich, J. Bensman y M. R. Stein (comps.), *Reflections on Community Studies*, Nueva York, Wiley, 1964.

Vidich, A. J., Bensman, J. y Stein, M. R.: *Reflections on Community Studies*, Nueva York, Wiley, 1964.

Vidich, A. J. y Shapiro, G.: "A comparison of participant observation and survey data", *American Sociological Review*, 20: 28-33, 1955.

Volkar, E. H. (comp.): *Social Behavior and Personality: Contribution of W. I. Thomas to Theory and Research*, Nueva York, Social Science Research Council, 1951.

Von Hoffman, N.: "Sociological snoopers", *Transaction*, 7(7): 4-6, 1970.

Voysey, M.: "Impression management by parents with disabled children: The reconstructioo of good parents", *Journal of Health and Social Behavior*, 13: 80-89, 1972a.

Voysey, M.: "Official agents and the legitimation of suffering", *Sociological Review*, 15: 533-552, 1972b.

Voysey, M.: *A Constant Burden: The Reconstitution of Family Life*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975.

Waitzkin, H. y Stoeckle, J. D.: "The communication of information about illness", *Advances in Psychosomatic Medicine*, 8: 180-215, 1972.

Wald, A.: *Sequential Analysis*, Nueva York, Wiley, 1947.

Walker, A. L. y Lidz, C. W.: "Methodological notes on the employment of indigenous observers", eo R. S. Weppner (comp.), *Street Ethnography*, Beverly Hills, Sage, págs. 103-123, 1977.

Wallace, S.: *Skid Row as a Way of Life*, Nueva York, Harper Torchbooks, 1968.

Warren, C. A. B.: "Data presentation and the audience: Responses, ethics, and effects", *Urban Life*, 9: 282-308, 1980.

Warren, C. A. B. y Rasmussen, P. K.: "Sex and gender in field research", *Urban Life*, 6: 349-370, 1977.

Warwick, D. P.: "Tearoom trade: Means and ends in social research", *The Hastings Center Studies*, 1: 27-38, 1973.

Warwick, D. P.: "Who deserves protection?", *American Sociologist*, 9: 158-159, 1974.

Warwick, D. P.: "Social scientists ought to stop lying", *Psychology Today*, 8 (febrero), 38, 40, 105-106, 1975.

Wax, M.: "On misunderstanding *Verstehen:* A reply to Abel", *Sociology and Social Research*, 51: 323-333, 1967.

Wax, M.: "Tenting with Malinowski", *American Sociological Review*, 37: 1-13, 1972.

Wax, M.: "Paradoxes of 'consent' to the practice of fieldwork", *Social Problems*, 27: 272-283, 1980.

Wax, M.: "On fieldworkers and those exposed to fieldwork: Federal regulations and moral issues", en R. M. Emersoo (comp.), *Contemporary Field Research*, Boston, Little, Brown, págs. 288-299, 1983.

Wax, M. y Cassell, J. (comps.): *Federal Regulations: Ethical Issues and Social Research*, Boulder, Westview, 1979.

Wax, M. y Shapiro, L. J.: "Repeated interviewing", *American Journal of Sociology*, 62: 215-217, 1956.

Wax, R. H.: "Field methods and techniques: Reciprocity as a field technique", *Human Organization*, 11(3): 34-37, 1952.

Wax, R. H.: "Twelve years later: An analysis of field experience", *American Journal of Sociology*, 63: 133-142, 1957.

Wax, R. H.: *Doing Fieldwork: Warnings and Advice*, Chicago, University of Chicago Press, 1971.

Wax, R. H.: "Gender and age in fieldwork and fieldwork education: No good thing is done by any man alone", *Social Problems*, 26: 509-522, 1979.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. y Sechrest, L.: *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in Social Sciences*, Chicago, Rand McNally, 1966.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., Sechrest, L. y Grove, J.: *Nonreactive Measures in the Social Sciences*, Boston, Houghton Mifflin, 1981.

Webb, S. y Webb, B.: *Methods of Social Study*, Nueva York, Longmans, Green, 1932.

Weber, M.: *The Theory of Social and Economic Organization*, Nueva York, Oxford University Press, 1947.

Weber, M.: *The Methodology of the Social Sciences*, comp. por E. A. Shils y H. A. Finch, Nueva York, Free Press, 1949.

Weber, M.: *From Max Weber: Essays in Sociology*. Trad. y comp. por Hans Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, Oxford University Press, 1958.

Weber, M.: *Economy and Society*, Nueva York, Bedminster Press, 1968.

Weis, R. S.: "Alternative approaches in the study of complex situations", *Human Organization*, 25: 108-206, 1966.

Weiss, C. (comp.): *Evaluating Action Programs*, Boston, Allyn & Bacon, 1972.

West, W. G.: "Access to adolescent deviants and deviance", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins y A. Turowetz (comps.), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press, págs. 31-44, 1980.

Westley, W.: "Secrecy and the police", *Social Forces*, 34 (marzo), 254-257, 1956.

Whyte, W. F.: "The social structure of the restaurant", *American Journal of Sociology*, 54(2): 302-310, 1949.

Whyte, W. F.: "Observation field methods", en M. Vahoda, M. Deutsch y S. W. Cook (comps.), *Research Methods in Social Relations*, Vol. II, 1a. ed., Nueva York, Holt, págs. 493-513, 1951.

Whyte, W. F.: "Interviewing for organizational research", *Human Organization*, 12(2): 15-22, 1953.

Whyte, W. F.: *Street Corner Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1955.

Whyte, W. F.: "On asking indirect questions", *Human Organization*, 15(4): 21-23, 1957.

Whyte, W. F.: "Interviewing in field research", en R. N. Adams, y J. J. Preiss (comps.), *Human Organizational Research*, Homewood, Ill., Dorsey Press, págs. 352-374, 1960.

Whyte, W. H.: *The Social Life of Small Urban Spaces*, Washington, D. C., The Conservation Foundation, 1980.

Wieder, D. L.: *Language and Social Reality: The Case of Telling the Convict Code*, La Haya, Mouton, 1974.

Wiener, J. M.: "The attitudes of pediatricians toward the care of fatally ill children", *Journal of Pediatrics*, 76: 700-705, 1970.

Williams, T. R.: *Field Methods in the Study of Culture*, Nueva York, Holt, 1967.

Wilson, J.: "Interaction analysis: A supplementary field work technique used in the study of leadership in a 'new style' Australian aboriginal community", *Human Organization*, 21(4): 290-294, 1962.

Wilson, T. P.: "Conceptions of interaction and forms of sociological explanation", *American Sociological Review*, 35: 697-710, 1970.

Wirth, L.: *The Ghetto*, Chicago, University of Chicago Press, 1928.

Wiseman, J. P.: *Stations of the Lost: The Treatment of Skid Row Alcoholics*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1970.

Wiseman, J. P.: "The research web", *Unborn Life and Culture*, 3 (octubre), 317-328, 1974.

Wohl, J.: "Traditional and contemporary views of psychological testing", *Journal of Projective Techniques*, 27: 359-365, 1963.

Wolf, K. K.: "A methodological note on the empirical establishment of cultural patterns", *American Sociological Review*, 10: 176-184, 1945.

Wolfensberger, W.: *Normalization*, Toronto, National Institute on Mental Retardation, 1972.

Wolfensberger, W.: *The Origin and Nature of our Institutional Models*, Syracuse, Human Policy Press, 1975.

Wolff, K. H.: *Trying Sociology*, Nueva York, Wiley, 1974.

Yablonsky, L.: "Experiences with the criminal community", en A, Gouldner y S. M. Miller (comps.), *Applied Sociology*, Nueva York, Free Press, 1965.

Yablonsky, L.: "On crime, violence, LSD, and legal immunity of social scientists", *American Sociologist*, 3: 148-149, 1968.

Yancey, W. L. y Rainwater, L.: "Problems in the ethnography of the urban underclass", en R. Habenstein (comp.), *Pathways to Data: Field Methods for Studying Ongoing Social Organizations*, Chicago, Aldine, págs. 245-269, 1970.

Young, F. W. y Young, R. C.: "Key informant reliability in rural Mexican villages", *Human Organization*, 20(3): 141-148, 1961.

Zelditch, M. (h.): "Some methodological problems of field studies", *American Journal of Sociology*, 67: 566-675, 1962.

Zetterberg, H. L.: *On Theory and Verification in Sociology*, ed. rev., Totowa, N. J., Bedminster Press, 1963.

Ziller, R. C. y Lewis, D.: "Orientations: Self, social and environmental precepts through auto-photography", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7: 338-343, 1981.

Ziller, R. C. y Smith, D. E.: "A phenomenological utilization of photographs", *Journal of Phenomenological Psychology*, 7: 172-185, 1977.

Zimmerman, D. H. y Wieder, D. L.: "Ethnomethodology and the problem of order: Comment on Denzin", en J. Douglas (comp.), *Understanding Everyday Life*, Chicago, Aldine, págs. 285-295, 1970.

Zimmerman, D. H. y Wieder, D. L.: "The diary: Diary-interview method", *Urban Life*, 5(4): 479-498, 1977.

Znaniecki, F.: *The Method of Sociology*, Nueva York, Farrar & Rinehart, 1934.

Zola, I. K.: *Missing Pieces: A Chronicle of Living with a Disability*, Filadelfia, Temple University Press, 1982.

Zorbaugh, H.: *The Gold Coast and the Slum*, Chicago, University of Chicago Press, 1929.